Niveau(x) d'enseignement: 4 Numéro EDUQ : 9570840
Centre d'intérêt: i40

Ecole et gestion de la diversité / sous la direction de Pierre Toussaint, Régent Fortin. -- [Sainte-Foy] : Université Laval, Laboratoire de recherche en administration et politique scolaires, 1995.
xi, 398 p. ; 22 cm. -- (Les Cahiers du LABRAPS. Etudes et documents ; 19)

Résumé: p. [4] de la couv. Bibliogr. à la fin des chap.

ISBN 2-89326-045-4

Vedette(s)-secondaire(s): Toussaint, Pierre, éd * Fortin, Régent, éd * Université Laval. Laboratoire de recherche et politique scolaires

Descripteur(s): Administration scolaire * Rôle du directeur d'école * Gestion * Attitude de l'étudiant * Directeur général * Commission scolaire * Education interculturelle * Ethique * Succès scolaire * Sexe * Stéréotype * Atmosphère de la classe * Conflit * Revue de la documentation * Etude de cas * Secondaire (Ordre d'enseignement)

Identificateur(s) de sujet: Diversité * Collégialité

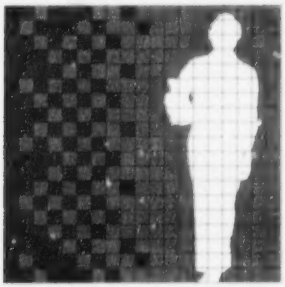
Issu d'une démarche de réflexion, de travaux individuels et collectifs, d'échanges de chercheurs et de praticiens du monde scolaire, le présent ouvrage aborde le thème de la gestion de la diversité à l'école. La contribution des auteurs permet de dégager certaines constances en termes de complexité, de modes de gestion, de stratégies de changement, de modélisation et d'éthique.

UNIVERSITÉ LAVAL
Faculté des sciences de l'éducation

ÉCOLE ET GESTION DE LA DIVERSITÉ

sous la direction de
Pierre Toussaint et
Régent Fortin

SÉRIE ÉTUDES ET DOCUMENTS VOLUME 19, 1995



LES CAHIERS DU LABRAPS
Laboratoire de recherche en administration et politique scolaires

Mot du directeur

Le Laboratoire de recherche en administration et politique scolaires (LABRAPS) est heureux de vous offrir, pour une deuxième année consécutive, le texte que des chercheuses et des chercheurs, œuvrant dans le domaine de l'administration de l'éducation, ont présenté, dans le cadre des activités de l'ACFAS, lors de leur colloque portant sur L'école et la gestion de la diversité.

Structure de soutien à la recherche, le LABRAPS entreprend des recherches et publie des études dans le domaine des fondements sociaux de l'éducation, de la gestion des systèmes d'enseignement et des politiques éducatives.

Régulièrement, **Les Cahiers du LABRAPS** présentent les résultats des études et des recherches conduites par des chercheuses et des chercheurs travaillant dans diverses institutions.

Le présent document a bénéficié de l'apport professionnel de madame Patricia-Anne Côté et de l'aide technique de madame Lucette Roy.

Le directeur
Jean Plante

téléphone: (418) 656-2131, poste 6836
télécopieur: (418) 656-3071
courrier électronique: jean.plante@ads.ulaval.ca

Lors du Congrès de l'ACFAS à l'Université du Québec à Montréal, avait eu lieu le lancement de Culture organisationnelle, changement et gestion de l'éducation, publié sous la direction de Jean Moisset et Jean-Pierre Brunet, **Les Cahiers du LABRAPS**, série Études et documents, volume 15, 1994.

95-70840

École et gestion de la diversité

sous la direction de

Pierre Toussaint et
Régent Fortin

Données de catalogage avant publication (Canada)

Vedette principale au titre :

École et gestion de la diversité

(Les Cahiers du LABRAPS. Série Études et documents; v. 19)

Comprend des réf. bibliogr.

ISBN 2-89326-045-4

1. Administration scolaire. 2. École secondaire - Québec (Province) - Administration. 3. Élèves du secondaire - Québec (Province) - Attitudes. 4. Conseils scolaires. 5. Succès scolaire. 6. Administration scolaire - Aspect moral. I. Toussaint, Pierre, 1951- . II. Fortin, Régent. III. Université Laval. Laboratoire de recherche en administration et politique scolaires. IV. Collection.

LB2805.E26 1995 371.2 C95-940798-7

Bibliothèque nationale du Québec
Bibliothèque nationale du Canada
ISSN 0824-0736
ISBN 2-89326-045-4
© LABRAPS

9TABLE DES MATIÈRES

Mot du directeur
AVANT PROPOS ix
INTRODUCTION GÉNÉRALE 1
1- Problématique 9

2- La diversité à l'école secondaire : émergence d'une nouvelle vision 22
Quelques notions 29
Méthodologie et questions de recherche 34
Résultats et discussion 35
Conclusion 47
Références 49

3- La diversité dans les organisations vue à la lumière d'une conception politique 53
1. La notion de diversité organisationnelle 55
2. Les approches fonctionnalistes à la gestion de la diversité 59
3. La conception politique de l'organisation 62
4. La diversité lue à la lumière de la conception politique des organisations 73
4.1 Le phénomène de la diversité organisationnelle lu à l'aide de la conception politique et les conséquences à en tirer pour la gestion 73
4.2 Considérations particulières 76
Conclusion 79
Références 83

4- Les relations entre la direction générale et les membres du conseil scolaire: quelques leçons tirées des études américaines 87
Introduction 89
1. Participation, représentation et commission scolaire 91
1.1 La participation 91
1.2 La représentation 93
1.3 La commission scolaire 94
1.4 La direction générale 95
1.5 L'interdépendance des acteurs et des actrices 96

2. La dynamique administrative scolaire 96
2.1 Le statut socio-économique de la commission scolaire 97
2.2 Les caractéristiques des personnes et leurs relations 99
2.2.1 Les commissaires 99
2.2.2 La directrice générale ou le directeur général 102
2.2.2.1 La perception que les D.G. ont d'eux-mêmes 103
2.2.2.2 La carrière du D.G. 105
3. La démocratie scolaire: le modèle de Tallerico 112
3.1 La dynamique des relations entre le conseil et le D.G. 113
3.1.1 Le comportement des commissaires 113
3.1.2 Le comportement de la direction générale 115
3.2 Les interrelations comportementales observées 115
Conclusion 117
Références 119

5- Éducation interculturelle et gestion scolaire 137
Introduction 139
1. Éducation interculturelle: signification et principes de base 140
1.1 Vers une définition de l'éducation interculturelle 141
1.2 Paramètres d'un modèle d'éducation interculturelle 143
1.2.1 Au plan axiologique 143
1.2.2 Au plan téléologique 145
1.2.3 Au niveau praxéologique 146
2. Le modèle d'éducation interculturelle et les défis des gestionnaires d'établissements scolaires 147
2.1 Défis des gestionnaires 147
2.2 Une nouvelle culture scolaire à créer 149
2.3 Des activités pédagogiques marquées par les valeurs interculturelles .. 151
Références 155

6- La gestion de l'éducation selon trois principes éthiques interdépendants ... 157
Avant-propos 159
1. Problématique générale: Naviguer à vue sur la mer de la diversité 161
2. Le défi éthique du XXI[e] siècle; un phare au loin 165
2.1 L'éthique et les sciences de la vie 165
3. L'option de suivre le changement paradigmatique - le positiviste et les paradigmes alternatifs 167
3.1 Paradigme, définition 168
3.2 Transition paradigmatique 169
3.3 Changement de cap: vers un nouveau mode de gestion 171

4. L'éthique, une boussole essentielle - féconder de nouvelles approches et des façons d'agir 173
4.1 Une organisation éthique, définition 174
5. Un gouvernail: Le modèle d'intervention éthique de Starratt 180
5.1 Le modèle multidimensionnel 180
- éthique de la critique 181
- éthique de la justice 182
- éthique «of caring» 184
6. Conclusion 189
7. Références 191

7- Adaptation de la gestion aux besoins diversifiés des élèves du secondaire ... 195
Introduction 197
Caractéristiques de l'école secondaire traditionnelle 198
Caractéristiques des élèves au secondaire 200
Résultats 203
Instrument de mesure 203
École 1 203
Réponses d'un groupe d'élèves de première secondaire 204
Réponses d'un groupe d'élèves de deuxième secondaire 204
Réponses d'un groupe d'élèves de troisième secondaire 205
Réponses d'un groupe d'élèves de quatrième secondaire 206
Réponses d'un groupe d'élèves de cinquième secondaire 207
École 2 208
Réponses d'un groupe d'élèves de première secondaire 208
Réponses d'un groupe d'élèves de deuxième secondaire 209
Réponses d'un groupe d'élèves de quatrième secondaire 210
Réponses d'un groupe d'élèves de cinquième secondaire 211
École 3 212
Réponses d'un groupe d'élèves de deuxième secondaire 213
Réponses d'un groupe d'élèves de troisième secondaire 214
Réponses d'un groupe d'élèves de quatrième secondaire 214
Réponses d'un groupe «faible» d'élèves de cinquième secondaire 215
Réponses d'un groupe «fort» d'élèves de cinquième secondaire 216
Analyse des résultats 217
Conclusion 223
Références 225

8- Réussite scolaire et genre 227
1. Statistiques 231
1.1 Un écart important selon le sexe 231
1.2 Un écart grandissant selon le sexe 233
2. Questionnement 234
3. Les théories pertinentes 237
3.1 Théorie de la reproduction sexuelle et sociale 237
3.2 Théorie de la socialisation scolaire 239
3.3 Théories culturelles 242
3.3.1 Faut-il transformer l'école? 242
3.3.2 Faut-il resocialiser les garçons? 243
Références 249

9- Le climat psychosocial de la classe à l'université comme variable explicative de la diversité ou différenciation dans l'apprentissage 257
Introduction 259
1. Problématique 261
2. Analyse conceptuelle 265
2.1 Essai de définition du climat psychosocial d'apprentissage 265
2.2 Clarification de la notion d'apprentissage 269
3. Approche méthodologique 270
3.1 À la recherche d'un modèle conceptuel 270
3.1.1 Typologie de modèles conceptuels dans l'étude du climat d'apprentissage 272
3.1.1.1 Modèles additifs 272
3.1.1.2 Modèles de médiation 273
3.1.1.3 Modèles interactifs 274
3.1.2 Spécification du modèle conceptuel de l'étude 275
3.1.2.1 Caractéristiques individuelles des étudiants 278
3.1.2.2 Caractéristiques individuelles des professeurs 279
3.1.2.3 Climat psychosocial d'apprentissage 280
3.1.2.4 Variable 'extrants' ou acquis scolaires 280
3.2 Méthodologie de la recherche 281
3.2.1 Population et échantillon 281
3.2.2 Instruments de mesure 282
3.2.2.1 Mesure des intrants 282
3.2.2.2 Mesure du climat psychosocial d'apprentissage 282
3.2.2.3 Mesure des extrants ou acquis scolaires 282
3.2.3 Traitements réalisés 283

4. Interprétation des résultats et implications de l'étude 283
Conclusion 289
Références 291

10- Collégialité et gestion de l'école: un modèle 299
Introduction 301
1. La collégialité: à la recherche d'une définition 302
1.1 La collégialité 302
1.2 La «congélialité» 305
1.3 Définition 306
2. Avantages de la collégialité 306
3. Que faire avant la mise en place de la collégialité 307
3.1 Rompre avec le statu quo 307
3.2 Sonder le terrain 308
3.3 Tenir compte des barrières 309
3.3.1 L'espace matériel 309
3.3.2 Plan et temps de travail 310
3.3.3 La culture de l'école 310
3.3.4 Savoir identifier la personnalité des collègues 312
3.3.5 Inviter les collègues à l'adhésion volontaire 316
4. Modèle de la collégialité: processus pour son instauration 316
4.1 Devenir collègues 317
4.2 Avoir une vision d'équipe 318
4.3 S'engager 319
4.4 S'unir 320
4.5 Explorer 320
4.6 Réfléchir: comment s'améliorer? 321
4.7 Mise en application de la collégialité 322
Conclusion 323
Références 325

11- La gestion des conflits chez les directions d'école: étude de cas 327
Résumé 329
Les directions d'école et la gestion des conflits 329
Définition du conflit 330
Types de résolution de conflits 331
Méthodologie 335
Les participants 335
Instrument 335

Mode d'intervention de l'enseignante 337
Mode d'intervention de l'orthopédagogue 338
Mode d'analyse des données 338
Classification des réponses des directions d'école 339
Conclusion 343
Références 345

12- La gestion des problématiques complexes en éducation: le cas de la réussite scolaire à l'école Leber 347
Première partie: Les fondements d'une pratique de gestion de la diversité 349
Les visions de la diversité 350
Les visions du changement 352
La méthodologie 353
La conception de la gestion 357
Deuxième partie: Le cas de la réussite scolaire à l'école Leber 360
Situation de départ 360
Choix d'une approche de résolution de problèmes 362
Phase 1: Travail avec l'équipe de direction 363
Phase 2: Travail avec un groupe élargi 369
Phase 3: Travail avec l'ensemble du personnel de l'école 373
Phase 4: Mise en œuvre d'actions concrètes 377
Effets produits et bilan 379
Conclusion 383
Références 385

Conclusion générale :
Mise en perspective et en prospective de la gestion de la diversité 387
Problématiques, perspectives et stratégies 390
Évolution de la problématique de la diversité 395
Les avenues ouvertes 396

AVANT-PROPOS

L'ouvrage que nous avons le plaisir d'offrir à nos lecteurs est le fruit d'une longue réflexion et d'une démarche critique, partagée par un groupe de professeurs et chercheurs francophones[1] du réseau universitaire canadien, sur le thème, École et gestion de la diversité, réuni par l'Association pour le développement et de la recherche en administration de l'éducation dans le cadre du 62e congrès de l'ACFAS.

Depuis un certain temps déjà, les administrateurs scolaires, plus particulièrement les directions d'école, voient se transformer les principaux paramètres de leur environnement de travail. Les élèves dans les écoles et dans les classes se sont diversifiés quant à leurs caractéristiques de fonctionnement (on peut penser ici à l'intégration des élèves handicapés ou en difficulté). Le caractère pluriethnique des élèves et de leurs parents a introduit dans l'école un discours, des attitudes et des attentes auxquelles les directions doivent s'adapter .

Il n'y a pas que le tissu humain à s'être transformé. L'introduction massive et rapide des nouvelles technologies, du traitement de l'information (micro-ordinateurs et modem) a ouvert l'école sur le monde et créé des réseaux d'interaction que l'on pouvait

---

1 Le générique masculin est utilisé dans l'unique but d'alléger le texte et sans discrimination à l'égard des femmes.

difficilement imaginer au début des années 1980. La modification de l'environnement de production (rapports, analyses, correspondances) et de conservation de l'information oblige les directions d'école à une adaptation de leurs pratiques.

L'école, principalement au secondaire, a connu les nombreuses mutations des enseignants d'un champ d'enseignement à un autre. Le nombre de postes à statut précaire pèse négativement sur la planification des directions, l'adaptation et l'identification au milieu du personnel. Dans ce contexte, le renouvellement du personnel devient très complexe.

Les effets de la pauvreté se font sentir de plus en plus cruellement dans les écoles. On remarque chez un bon nombre de jeunes des fonctionnements scolaires diminués que l'on associe aux carences alimentaires. Les problèmes de violence, de drogue et de prostitution juvénile sont quelques-unes des conséquences de la détérioration de la qualité de la vie dans les familles.

Le Québec qui s'était fixé comme objectif, dans le cadre de sa réforme des années soixante, l'obtention pour tous les élèves d'un diplôme de cinquième secondaire, se questionne sur la dure réalité du décrochage scolaire (37% des élèves).

Les directions d'école sont confrontées à une réalité d'une très grande complexité surtout si on la compare à celle des années 70, période pendant laquelle la majorité d'entre elles ont complété leur formation universitaire.

Le colloque avec sa thématique générale sur la gestion de la diversité a permis de confronter les visions de la réalité déterminant la gestion des écoles, de tracer un portrait de l'adéquacité des compétences des directions en regard de cette conjoncture et de réfléchir sur la pertinence des programmes actuels de formation en administration de l'éducation.

Nous voulons remercier toutes les personnes qui ont contribué à la publication de ce collectif et, en particulier, le Laboratoire de recherche en administration et politique scolaires (LABRAPS) de l'Université Laval et, son directeur, M. Jean Plante.

Montréal, 19 décembre 1994

Pierre Toussaint et Régent Fortin

INTRODUCTION GÉNÉRALE

par

Pierre Toussaint

INTRODUCTION GÉNÉRALE

L'ouvrage présenté est le résultat d'une démarche de réflexion, de travaux individuels et collectifs, d'échanges de chercheurs et de praticiens du monde scolaire. Ces personnes se sont longuement arrêtées sur le thème de l'École et gestion de la diversité. Elles se sont interrogées également sur la ou les façons de mieux gérer l'école dans un cadre de diversité, de tracer un portrait adéquat des compétences des directions eu égard à la conjoncture actuelle.

La contribution des auteurs sur le thème de l'**École et gestion de la diversité** aura permis de dégager certaines constantes en termes de complexité, de modes de gestion, de stratégies de changement, de modélisation et d'éthique.

Au premier chapitre, Guy Lessard, président de la Fédération québécoise des directeurs et directrices d'établissement d'enseignement brosse un tableau assez complet de la diversité dans les écoles du Québec du point de vue d'un gestionnaire. Il traduit ainsi en des termes assez éloquents les problèmes exprimés par des directions d'école qu'il a lui-même contactées. Il résume en ces termes la vision de la diversité.

«Parler de l'école et de sa gestion de la diversité, cela est tout aussi complexe que la réalité quotidienne qui ne cesse d'évoluer (...) D'une école très encadrée et très

encadrante, nous sommes passés à une école beaucoup plus ouverte, certains diront trop, à une école qui a peut-être voulu répondre, parfois sans discernement, à une foule d'exigences, de demandes provenant de sources non identifiées. La diversité à laquelle les directions d'école ont à faire face dans leur milieu les amène-t-elle à gérer des écoles fourre-tout. C'est un peu à cette question fondamentale, si l'on veut une école de qualité, que j'essaierai de répondre.»

Au deuxième chapitre, Pierre Toussaint et Jean-Pierre Brunet abordent la diversité en tentant de répondre à la question suivante: Quelle est la relation à la diversité des directions d'écoles secondaires de la région de Montréal? Plus précisément: Comment les directions conçoivent et gèrent la diversité dans leur école? La recherche effectuée vise à identifier et à qualifier la diversité en considérant:

1) les facteurs de diversité; 2) les effets de la diversité; 3) les modes de gestion de la diversité; 4) les perspectives de développement de la diversité; 5) les compétences de gestion de la diversité; 6) les ressources additionnelles souhaitées pour aider à la gestion de la diversité.

Le chapitre troisième, présenté par André Brassard, constitue dans une certaine mesure l'assise théorique du concept de diversité. À cet égard, Brassard met l'accent sur la gestion de la diversité organisationnelle en empruntant l'analyse politique comme élément explicatif. Cette analyse se présente en quatre volets. La première partie du chapitre traite de la notion de diversité organisationnelle. La deuxième décrit comment les approches plus traditionnelles, celles fonctionnalistes, traitent de la gestion de la diversité. La troisième présente les principales propositions d'une conception politique de l'organisation. Enfin, la quatrième partie s'intéresse à la gestion de la diversité en fonction de cette conception politique tout en faisant un lien direct à la gestion de la diversité dans les établissements d'éducation.

Au quatrième chapitre, Jean Plante traite des relations entre la direction générale (D.G.) et les membres du conseil scolaire et tire quelques leçons des études américaines.

L'auteur soulève la question suivante: comment qualifier les relations existant entre les membres du conseil scolaire et la direction générale? À partir d'une incursion dans la littérature, il brosse un tableau général de la situation tout en faisant une analyse critique de la documentation américaine qui montre que, traditionnellement, les hommes ont été très majoritaires à occuper ces deux fonctions. Ces recherches nous disent que les femmes commissaires ont des perceptions et des attentes différentes de celles des hommes commissaires concernant les communications entre le directeur général (D.G.) et le Conseil et qu'elles tendent à être moins satisfaites des pratiques actuelles de ces communications. Donc les relations qu'entretiennent ces deux groupes découlent de leur définition de la démocratie scolaire.

Au cinquième chapitre , Jean Moisset aborde l'éducation interculturelle sous l'angle de la gestion. L'auteur examine les éléments constitutifs d'un «modèle» de gestion, esquissé à partir d'une démarche réflexive sur les principes et valeurs de base de l'éducation interculturelle et les conditions de mise en oeuvre d'un tel modèle de gestion. Moisset, qui cite le Conseil supérieur de l'éducation note que «ce qui caractérise la gestion éducative, c'est qu'elle est à la recherche d'un mode de fonctionnement qui lui permette de mieux prendre en compte le nouveau contexte social pluriethnique».

Lyse Langlois, au chapitre sixième, apporte une contribution significative en traitant de la gestion de l'éducation selon trois principes éthiques interdépendants. L'auteure croit que c'est au niveau de l'administration du système éducatif qu'il faut apporter un changement. Ce changement implique l'acceptation d'un nouveau mode de pensée (paradigme alternatif) dans lequel les valeurs d'équité, de justice, d'éthique "of caring" sont reconnues. La diversité culturelle, l'établissement de valeurs universelles et le développement de l'individu suscitent des questions et des approches novatrices qui permettent de mieux gérer ces réalités. Plusieurs gestionnaires revoient et réadaptent leur structure organisationnelle. En approfondissant ses recherches, l'auteure a pu remarquer que la notion même d'éthique trouvait sa justification dans les nouveaux paradigmes. Le modèle qui l'inspire est celui développé par R. Starratt (1991).

Au septième chapitre, Lise Corriveau et Claude Deblois traitent de l'adaptation de la gestion aux besoins diversifiés des élèves du secondaire. Les auteurs tentent de répondre aux questions suivantes en interrogeant des jeunes de trois écoles secondaires: Quelle perception les élèves de la 1ère à la 4e du secondaire entretiennent-ils de leur environnement scolaire? À quoi ressemblerait l'école de leur rêve? Présentent-ils une vision diversifiée, dégagent-ils une opinion nuancée en fonction de leur âge, de leur niveau d'études? L'école secondaire traditionnelle, telle qu'elle leur est offerte, répond-elle à leurs besoins, attentes et préoccupations? Les auteurs répondent à ces questions en présentant les résultats d'une étude exploratoire et descriptive réalisée auprès d'élèves de la première à la cinquième année du secondaire de trois écoles québécoises, quant aux perceptions qu'ils entretiennent de leur école et de celle qu'ils considèrent idéale.

Au huitième chapitre, Claudine Baudoux et Albert Noircent traitent de réussite scolaire et déconstruction des stéréotypes. Les auteurs abordent le sujet en posant les questions suivantes: Comment envisager la réussite scolaire et la déconstruction des stéréotypes à partir de différents paradigmes sociologiques? Faut-il transformer l'école? Faut-il resocialiser les garçons? Aux yeux des auteurs, plus un élève adhère aux stéréotypes sexuels, plus sa réussite est compromise. Cette adhésion serait plus forte dans les classes défavorisées. De plus, ils insistent sur le degré de réussite scolaire comme un élément de diversité fondamental du système d'éducation. Ils s'entendent pour dire, lorsqu'on aborde la question de la diversité scolaire ou de la multiplicité culturelle, l'une des différences majeures et le plus souvent oubliée concerne la différence de genre, c'est-à-dire de construit social entre filles et garçons. Cet oubli trouve sans doute son origine dans le fait qu'avec l'introduction de la mixité dans le système éducatif, on aurait pu penser que, recevant les mêmes contenus par le même personnel enseignant, les filles et les garçons allaient connaître un degré similaire de réussite scolaire et éducative.

Au neuvième chapitre, Gandayi G. Busugutsala aborde l'incidence du climat d'apprentissage dans un contexte universitaire. L'auteur se demande si le climat psychosocial ne serait pas une des caractéristiques du milieu scolaire qui expliquent la variation dans l'apprentissage et sur lesquelles il est possible d'intervenir pour améliorer

ce dernier? L'étude réalisée s'inscrit dans le mouvement actuel de nouvelles pratiques pédagogiques de l'enseignement supérieur. Elle jette également un éclairage sur les implications théoriques et administratives du phénomène, du climat d'apprentissage. En résumé, l'auteur expose la problématique de la différenciation dans l'apprentissage; puis clarifie la notion centrale de climat ainsi que du concept d'apprentissage qui lui est connexe; précise le cadre conceptuel et la méthodologie utilisée et dégage quelques implications pédagogiques et administratives à l'Université.

Au dixième chapitre , Vivi Koffi et Paul Laurin traitent de la collégialité et de la gestion des écoles. Les auteurs soutiennent qu'on trouve dans les écoles une trop grande concentration de dirigeants sur l'administration des affaires courantes et ponctuelles, des carences importantes relatives à la vision prospective, au leadership de participation et à l'évaluation critique. Ces considérations amènent les auteurs à se pencher sur une des façons, parmi tant d'autres, d'améliorer la gestion des écoles en vue de l'excellence en proposant un modèle pour la mise en application de la collégialité. Ce modèle s'inspire de Korenblit et Layole (1989).

Au onzième chapitre, Luc Brunet, Michel Comeau et Georgette Goupil se penchent sur la gestion des conflits chez les directions d'école. Pour ces auteurs, la gestion des conflits est un phénomène relativement nouveau dans les sciences administratives et encore plus en administration de l'éducation. Les théories contemporaines ont mis en évidence que le conflit doit être interprété comme un élément nécessaire du changement et qu'un niveau minimal de conflit est souhaitable pour l'évolution d'une institution. Les auteurs soutiennent qu'une des tâches importantes des directions d'école concerne, entre autres, la gestion des conflits avec tous les membres de son institution. Or, il existe peu d'écrits dans la littérature portant sur les modes de résolution de conflits des directions d'école. Les auteurs ont donc cherché à identifier le type de résolution de conflits exercé par soixante-neuf (69) directions d'écoles primaires du Québec. Les résultats démontrent que la majorité des directions d'école préconisent une approche de compromis avec autrui dans leur gestion des conflits.

Au douzième chapitre, Régent Fortin et Johanne Letendre traitent de la gestion des problématiques complexes en éducation. Selon les auteurs, plusieurs problématiques actuelles en éducation se caractérisent par la multiplicité des acteurs impliqués, par la diversité des rationnels et par la différenciation des comportements. Ces problématiques sont soumises aux pressions de transformations profondes de la société québécoise. Complexité, diversité et mouvance remettent en question les cadres de référence théoriques, tant épistémologiques qu'axiologiques et praxéologiques des pratiques concrètes de gestion de telles situations.

Les fondements théoriques du modèle de gestion qu'ils présentent tentent de mettre en relief le recadrage que constitue le passage du positivisme au constructivisme, de la vision de la diversité comme problème à résoudre à une vision de la diversité comme ressource à exploiter, de l'uniformisation à la différenciation de l'action, du changement planifié au changement émergent. Les auteurs font état d'une intervention dans une école secondaire, où se conjuguent la gestion d'un projet commun, réducteur de la diversité, et de projets multiples d'actions.

CHAPITRE 1

PROBLÉMATIQUE

par

Guy Lessard

Notice biographique

Guy Lessard est directeur d'école à la Commission des écoles catholiques de Québec. Il assume présentement la présidence de la Fédération québécoise des directeurs et directrices d'établissement d'enseignement dont le siège social se situe à Anjou, Québec.

Les propos que je vous livrerai sur votre thème ne doivent pas être perçus comme ceux d'une fédération regroupant plus de 2 500 directions d'école au Québec, mais plutôt comme les propos d'un directeur d'école qui a un vécu de plus de 20 ans dans la profession et qui s'est permis également de consulter quelques confrères et consoeurs.

Parler de l'école et de sa gestion de la diversité, cela est tout aussi complexe que la réalité quotidienne qui ne cesse d'évoluer. Vous n'êtes certainement pas sans savoir que l'école primaire et secondaire n'est plus ce qu'elle était. D'une école très encadrée et très encadrante, nous sommes passés à une école beaucoup plus ouverte, certains diront trop, à une école qui a peut-être voulu répondre, parfois sans discernement, à une foule d'exigences, de demandes qui venaient parfois on ne sait trop de qui. La diversité à laquelle les directions d'école ont à faire face dans leur milieu respectif les amène-t-elle à gérer des écoles fourre-tout? C'est un peu à cette question fondamentale, si l'on veut une école de qualité, que j'essaierai de répondre.

Parler de diversité doit nous amener préalablement à bien camper les rôles, fonctions et responsabilités qui nous sont dévolus. De simple exécutant de directives, de courroie de transmission entre les commissions scolaires et les enseignants, les parents, le directeur, la directrice d'école a vu son rôle se transformer au fil des années. De principal d'école (principal enseignant) nous sommes devenus des gestionnaires mais pas n'importe lesquels: des gestionnaires-pédagogues.

La loi sur l'Instruction publique, mieux connue sous le nom de loi 107, est venue préciser notre rôle. Les articles 44 et suivants sont éloquents sur le sujet:

- Le directeur de l'école assure la direction pédagogique et administrative de l'école;
- Le directeur gère le personnel de l'école, gère les ressources matérielles et les ressources financières, etc.

Cette évolution de nos tâches correspond également à une évolution de l'école tant dans son contenu que dans son contenant. Le tissu humain s'est transformé, certes, mais également les valeurs, les attentes des parents, des élèves et de la communauté. Les moyens mis en place pour, je dirais, faire fonctionner l'école ont beaucoup changé, évolué. Toute cette évolution de l'école et de son environnement s'est souvent jouée à un rythme où les intervenants du milieu, pour des raisons que je n'ai pas à juger, ont eu quelques difficultés d'ajustement.

À titre d'exemples d'évolution rapide et de difficultés à suivre le mouvement, parlons quelque peu du traitement de l'information particulièrement au niveau des nouvelles technologies. L'informatique a envahi nos écoles tant primaires que secondaires. Quelle préparation avions-nous pour gérer ce nouvel élément? À moins d'un intérêt particulier dans ce domaine, nous nous retrouvions assez souvent avec des enseignants, des parents et parfois même des élèves qui en connaissaient plus que la direction. On nous demandait et on nous demande encore d'appliquer des procédures, d'alimenter ou de faire fonctionner des systèmes (à titre d'exemples SIGNE, OMEGA, MOZART, etc.) pour lesquels nous avons une connaissance fort limitée. Vous êtes possiblement les premiers à le savoir, toutes ces technologies informatiques ne cessent de se développer, d'envahir nos écoles. Songeons au réseau canadien, aux autoroutes informatiques qui exigent de nous d'être de plus en plus à la fine pointe. N'est-ce pas là un bel exemple de gestion d'une diversité qui n'est pas toujours collée à la réalité pédagogique d'une école mais qui ne peut être mise de côté.

Que dire maintenant des modifications de gestion touchant un environnement de production trop souvent hélas bureaucratique et pas toujours axé sur les meilleurs services à rendre à l'élève mais plutôt sur des structures, contraintes parfois imposées par des organismes se disant complémentaires à l'école. On parle de «débureaucratiser» l'école;

quel beau discours, alors que nous sommes encore à gérer une multitude de rapports pédagogiques et complexes exigés tant par le MEQ, les commissions scolaires, les services sociaux, les CLSC et j'en passe. Je serais porté à vous dire que je rêve du temps passé ou à venir où les rapports étaient ou seront simples; où le plus court était ou sera le mieux. Au nom d'une saine gestion, d'une excellente planification, on se perd trop souvent dans les méandres de l'analyse, de l'évaluation, de la projection des coûts, d'hypothèses de solution, de la défense d'une hypothèse en particulier, de la préparation de projets à long terme (trois ans au moins, quelquefois cinq, quant on sait que la durée ne dépassera pas souvent un an). En ces temps de coupures, de compressions budgétaires ou autres, tout doit être justifié, et ce, dans le moindre détail, d'où nouvelle complexité de gestion.

Celle-ci se traduit aussi dans l'école dans la façon avec laquelle les directeurs et directrices doivent gérer l'information, tant interne qu'externe. En plus d'avoir à composer avec des lois régissant l'information d'une façon très stricte, les directions d'école doivent faire face à une presse parlée et écrite avide de sensations fortes, sensationnaliste dépassant parfois les bornes. Le directeur, la directrice ne peut refuser cette réalité, sous peine de jugement fort sévère et tendancieux parfois pour son école. Cependant, tout en voulant faire face à la musique, il se retrouve démuni, se demande quoi dire ou ne pas dire. Gérer des événements publics, voilà un autre défi que l'on nous demande. Avons-nous comme directions d'école été préparés pour gérer en période de crise?

La libre circulation d'information est un autre élément de gestion qui n'est pas toujours facile à concilier à l'intérieur de nos diverses tâches. Que l'on songe aux nombreux comités que nous devons animer, à l'information qui y est transmise et l'on est en droit de s'interroger sur les limites de l'information à transmettre. Jusqu'où une information utile ou même nécessaire parfois, sur le vécu d'un élève ou des parents, peut-elle être mentionnée, et ce, sans briser le sceau de la confidentialité? On peut toujours se dire qu'il s'agit simplement d'utiliser un «gros bon sens» mais celui-ci n'a pas toujours la même signification.

G. Lessard

Gestion de la diversité ne trouve pas seulement son origine dans des éléments d'informatiques, de rapports, d'information ou autres, mais également auprès de l'élève lui-même. L'élève, jeune que nous côtoyons quotidiennement n'est plus le même que celui que nous étions où celui que l'on pouvait rencontrer il y a cinq ans, dix ans. Les difficultés que celui-ci rencontre se traduisent de plus en plus souvent par des phénomènes de mésadaptation scolaire, d'échecs, d'abandon, de violence, de drogue et de vandalisme. Et le directeur, la directrice là-dedans? Encore une fois, il ou elle est trop souvent appelé à gérer avec les moyens du bord.

Il doit voir, par exemple, à gérer l'intégration des élèves EHDAA, et ce, sans diminuer la qualité des services auxquels l'ensemble des élèves est en droit de s'attendre. Cet objectif à atteindre n'est pas sans complexité si l'on regarde le peu de ressources humaines, matérielles et financières disponibles, le peu de formation et de connaissance en ce domaine; la complexité et la multiplicité des rapports à préparer (plan d'intervention individualisé, fréquentation scolaire, DPJ, etc.); le manque de collaboration et de motivation de plusieurs intervenants, la fréquence des rencontres avec les parents particulièrement au primaire et surtout le manque de disponibilité de ceux-ci.

Gérer ce qui entoure l'élève veut dire également se pencher sur les échecs et l'abandon scolaire. Au secondaire, c'est tout un défi, défi de replacer le jeune dans un contexte scolaire, contexte qui ne lui dit généralement «moins que rien», contexte où son intérêt, ses aspirations se situent beaucoup plus autour de son autonomie, de sa gang, d'un «jobbing» etc.. Au primaire, le même phénomène existe mais il se traduit différemment puisqu'à ce stade, il n'est pas question d'abandon de l'école. C'est beaucoup plus subtil: ça se traduit par un manque d'intérêt envers la chose scolaire. La difficulté alors pour le directeur, la directrice avec l'équipe école consiste à découvrir cette perte d'intérêt, sa raison d'être et de trouver le moyen de motiver à nouveau et l'enfant et ses parents, et ce, toujours avec une façon moderne adaptée à la mode 1994.

Évaluer le niveau d'échec d'un élève représente une difficulté de gestion supplémentaire dans cette diversité que l'on trouve dans l'école car faire reprendre une

année à un élève au début ou à la fin du primaire peut faire toute la différence sur la carrière étudiante d'un enfant. L'amener à la réussite, voilà l'objectif mais les moyens mis en place pour y parvenir doivent tenir compte pratiquement de chaque élève.

L'école se veut, comme vous le savez, le reflet d'une société, société aux prises avec des difficultés de violence, de vandalisme, de problèmes de toxicomanie. Ainsi, les directions d'école doivent faire face à ces phénomènes, doivent trouver et mettre en place des moyens «actuels» pour aider les élèves. Cela n'est pas chose facile et l'école doit s'ouvrir sur l'extérieur, sur des ressources communautaires (CLSC, policiers ou autres) pour se faire aider, supporter, et ce, en n'oubliant pas le leadership qu'elle doit conserver. Avoir le réflexe pour l'école d'avouer qu'elle ne peut tout faire seule relève d'une nouveauté et cela est peut-être dû au fait que nous devons vivre avec une nouvelle réalité.

Gérer la diversité amène également l'école à faire face à une confrontation des valeurs, attitudes et comportement. À ce chapitre, la discipline des années '94 dans nos écoles représente une réalité différente et changeante. Au risque de me tromper, j'affirmerais même que les comportements de nos élèves évoluent à un rythme qui parfois nous dépasse. Les interventions deviennent de plus en plus complexes car les élèves ont développé des habitudes de négociation face à leurs parents d'abord, leurs amis et leurs enseignants. Rien ne peut être imposé simplement, «parce que». Tout doit être expliqué; le doute est toujours présent. Les élèves ont droit à leurs idées, à leurs goûts, à leurs décisions. Ils ne nous reste très souvent qu'à leur montrer les conséquences de leurs gestes ou à les convaincre du bien-fondé de nos demandes. Très souvent également, ils reçoivent un appui inconditionnel de leurs parents. Il devient alors difficile pour les enseignants et les directions d'évoluer dans un système qui ne correspond pas toujours aux valeurs auxquelles ils ont été habitués. N'oublions pas que présentement le mot «respect» n'a plus la même signification que lorsque j'ai reçu ma formation laquelle vous avez possiblement contribué à étoffer.

Cette gestion de la discipline et de son environnement se confronte donc «aux nouvelles valeurs», valeurs différentes parce que réalités familiales différentes. Inculquer

des valeurs revient prioritairement à la famille mais celle-ci s'est beaucoup transformée, s'est éclatée, d'où répercussions importantes sur le vécu scolaire. Les diversités familiales, parents travaillant à l'extérieur ou en chômage, les problèmes de garde d'enfants, les familles monoparentales ou reconstituées, les familles moins nombreuses, les enfants uniques ayant souvent une attention constante de leurs parents, tout cela complique la vie d'une école, rend l'élaboration d'un projet école fort complexe car chacun veut s'y retrouver, chacun veut même influencer l'autre, chacun veut avoir raison, considérant ses valeurs dominantes.

L'évolution de la société québécoise, son ouverture à la pluriethnie vient donner un autre visage à l'école québécoise. Celle-ci doit réapprendre à vivre, tenir compte des nouveaux Québécois qui, pour plusieurs, prennent un premier contact avec le Québec via l'établissement que nous dirigeons. Face à cette réalité, les directions d'école sont en droit de s'interroger. Nous a-t-on appris à gérer cette diversité, celle qui nous amène à faire face à des problèmes complexes de racisme dans les propos, dans les attitudes, dans les gestes? racisme eh oui chez les parents et même chez le personnel de l'école? Comment sommes-nous équipés pour contrer les difficultés de communication avec des élèves ayant des langages différents et pour qui les mots n'ont pas toujours la signification que nous leur accordons? Quelle approche avons-nous pour éloigner la peur de l'inconnu car souvent les us et coutumes différents des nôtres dérangent? Certes, des efforts d'adaptation sont nécessaires, mais au-delà de ceux-ci, il nous faut composer avec notre vécu, avec la formation qui nous a été transmise.

La diversité de plusieurs réalités scolaires, avec lesquelles nous nous devons de composer peut également s'expliquer par une dégradation des conditions socio-économiques des élèves et de leurs parents. Qu'on le veuille ou non, qu'on soit d'accord ou pas, la société québécoise en général s'appauvrit. L'école s'en rend compte puisque de plus en plus de familles vivent des prestations d'aide sociale ou d'allocations de chômage. Cette façon de vivre entraîne assez souvent un sentiment de honte des parents et des enfants. Ainsi, les préoccupations financières supplantent les préoccupations scolaires. Comme directions d'école, nous remarquons assez souvent que, dans de tels cas, les

parents manifestent une déprime quasi permanente, d'où fermeture à toutes préoccupations ou distractions extérieures. L'école s'éloigne d'eux plutôt que de s'en approcher.

Ces difficultés financières rencontrées par de plus en plus de familles ont des conséquences directes sur les élèves lorsque ceux-ci sont en classe. Songeons seulement aux carences alimentaires, aux fins de mois difficiles où les enfants mangent mal ou pas du tout «Ventre affamé n' a point d'oreille».

L'école se doit de composer avec l'élève, le milieu familial mais cette vérité se traduit beaucoup par le retour du balancier, à savoir le déplacement des problématiques vécues à la maison vers l'école. L'école et particulièrement le directeur, la directrice doit être en mesure de «manager» les effets néfastes des problèmes d'alcoolisme chez les parents, problèmes qui se traduisent souvent par le rejet du jeune. Les relations que celui-ci doit développer avec l'adulte ne sont pas non plus toujours ce qu'elles devraient être et principalement à l'adolescence. Souvent donc, nous développons des mécanismes de réaction et non de proaction.

Outre cette diversité de gestion que l'on retrouve dans l'école, il ne faut surtout pas oublier toutes les problématiques générées par la gestion des ressources humaines. Nul ne peut nier l'importance de plus en plus grande et, particulièrement en période de récession, de tout cet aspect et cet environnement des relations humaines. La difficulté rencontrée par le directeur, la directrice d'école est d'accorder à chacun: personnel, parents, élèves, le temps nécessaire demandé. L'écoute, la réponse à plusieurs besoins parfois primaires semblent devenir une attente prioritaire de la majorité des intervenants du milieu scolaire. Tout en voulant bien jouer son rôle, le directeur, la directrice est souvent aux prises avec des «comment?». Comment couper court à une conversation quand le parent raconte sa vie ou est en larmes? quand l'élève est survolté, désemparé? quand l'enseignant, l'enseignante est découragé, débordé? Comment assurer à chacun une écoute active et profitable tout en ne se laissant pas submerger par la vague de demandes? Les temps ont changé. Il y a 10 ans, la demande de rencontres, discussions était

beaucoup moins prenante. En 1994, on peut se demander si les directions d'école ont véritablement été formées pour cela.

Gérer l'écoute c'est une chose mais il ne faut surtout pas oublier de gérer les défis que nous imposent les conventions collectives, tant dans leurs textes que dans leur esprit. La mobilité du personnel enseignant, principalement au secondaire, peut devenir un véritable cauchemar. Que l'on songe à la mutation des personnels d'un champ à l'autre, d'un niveau à l'autre, d'un complément de tâches à l'autre. Nos enseignants, enseignantes du secondaire ont été formés pour être des spécialistes alors que l'école secondaire s'oriente beaucoup plus vers une formation de base, alors que l'élève doit être plus important que la matière. Gérer cette situation entraîne des maux de tête pour les directions d'école puisqu'il y a une incohérence entre les besoins actuels de l'école et la formation reçue par les enseignants, enseignantes, particulièrement ceux et celles qui oeuvrent dans le système depuis plusieurs années.

Que dire également de l'apparition d'un nombre de plus en plus grand d'employés à statut précaire? L'insécurité, dans son sens le plus large, vécue par ces personnels ne facilite pas notre gestion des ressources humaines, considérant entre autres la difficulté que l'on peut avoir de créer un sentiment d'appartenance à un milieu.

Le milieu scolaire, l'école, a besoin de stabilité tant dans ses structures que dans ses personnels pour accentuer la réussite éducative.

Cette stabilité que l'on semble rechercher au secondaire est plus présente au primaire; cependant, elle nous montre un autre visage qui peut être tout aussi néfaste. Contrairement au secondaire, la mobilité du personnel enseignant au primaire est de moindre importance. Une fois entré dans l'école, l'enseignant, l'enseignante peut y faire toute sa carrière: 25 ans en 1re année, dans la même école, dans le même local, avec les mêmes affaires! Heureusement, pas avec les mêmes élèves. Dans ce cas, le défi qui se pose est le suivant: comment faire évoluer son personnel dans le même sens que la clientèle?

Certes, vous me direz que des enfants, ce sont toujours des enfants; cependant, ceux d'aujourd'hui sont tellement différents de ceux des années 70, 80. Qui que nous soyons dans le système éducatif québécois, nous devons prendre conscience et surtout nous le rappeler que dans un établissement scolaire seul le personnel vieillit. Nos élèves eux ont toujours le même âge.

Ce vieillissement du personnel ajoute une autre dimension à la diversité de gestion des ressources humaines. Plusieurs ont l'impression que l'expérience remplace la compétence, que l'expérience comble les lacunes qui ne sont nullement dues souvent à l'individu lui-même mais beaucoup plus à une société en transformation. Malheureusement trop souvent, ce vieillissement des personnels qui devrait être une force, devient une faiblesse du système. Les gens ont l'impression d'avoir tout donné, ils sont en attente. De temps à autre à écouter certains membres du personnel et là j'inclus des directions d'école et certainement pas des universitaires, on se croirait dans une prison. Notre langage ressemble beaucoup à un prisonnier qui passe son temps à s'enquérir du temps qu'il lui reste. Combien de temps te reste-t-il avant ta retraite? Voilà la phrase la plus célèbre dans le monde de l'éducation.

Je passe outre à tout ce que j'aurais à dire sur la gestion des conventions collectives car elles sont devenues des éteignoirs d'un système. Cependant, dans la gestion d'une école, elles occupent beaucoup trop de place, elles ont prédominance souvent sur l'élève. L'école est bâtie en fonction des conventions collectives et non pour répondre aux besoins du milieu scolaire.

Essayer de gérer un éteignoir relève de la folie furieuse et c'est pourtant cela que l'on exige des directions d'école.

Parler d'école et de gestion de la diversité sans dire un mot de la gestion du temps, c'est faire fi d'une réalité qui, sans être spécifique aux directions d'école, devient complexe à gérer. Le manque de temps, surtout celui de penser, de réfléchir, de concevoir, est une maladie chronique chez nous. Les demandes faites à l'école augmentent réguliè-

rement, de façon systématique. Comment composer avec celles-ci et accorder à chacune l'importance qui lui est due? Le personnel vit le même problème. Comment l'aider à régler celui-ci quand le directeur est lui-même rongé jusqu'à l'os?

Gérer la diversité veut dire également pour les directeurs, les directrices gérer les effets pervers de la régression des ressources humaines, matérielles et financières. Le défi à la mode est omniprésent: «Faire plus avec moins».

La motivation de nos troupes devient de plus en plus ardue. Les conditions physiques de nos écoles laissent à désirer. Le MEQ, la commission scolaire, les parents, chacun tire un côté de la couverture. Le système scolaire est en transformation; il est en train de se resituer. On veut redonner à l'école, dit-on, une place de choix. De plus en plus, les directions d'école doivent compter sur elles-mêmes. L'imagination, la créativité, la mise en commun de nos idées, doublée d'une grande collaboration des divers intervenants et une nouvelle approche de gestion demeurent les seules avenues possibles qui permettent de sauvegarder l'école.

Gérer la diversité tant d'une école primaire que d'une école secondaire, c'est tout un défi; défi qui ne cesse de s'accroître avec la nouvelle mission de l'école. Depuis quelques années, toutes sortes de «missions» nous ont été données en passant par l'atteinte d'excellence, la gestion de la qualité totale. On nous a même demandé d'oublier, et cela à tort ou à raison, notre rôle d'administrateur scolaire pour ne porter presqu'exclusivement le chapeau de pédagogue. Quand un élève arrive à l'école «poqué» parce qu'il a vécu des problèmes avec ses «chums» ou avec sa famille, naturelle ou reconstituée, ce ne sont plus ces rôles qui doivent tenir, mais un autre rôle se dessiner, soit celui d'éducateur. On semble oublier parfois que les directions d'école sont des hommes et des femmes orchestres, des êtres très polyvalents, quasi des surhommes ou des «superwomen» puisqu'elles doivent jouer un ensemble de rôles: psychologue, intervenant social, arbitre, médiateur, pédagogue, administrateur, écrivain, concierge, secrétaire, infirmier, téléphoniste, parent et encore... Le personnel de direction est essoufflé. Il se retrouve devant une nouvelle situation. Beaucoup de directeurs, directrices ont compris, se sont mis au parfum

des années 90 et cela par la force des choses. C'est là que le perfectionnement continu prend une place capitale.

La reconnaissance de l'importance des relations humaines, l'originalité et la créativité dans la solution des problèmes et même l'humour en éducation semblent, entre autres, des pistes à étudier en relation avec l'avenir.

Ce n'est pas parce que l'école a changé qu'elle change et changera encore, que la gestion de la diversité est de plus en plus complexe qu'il faut tout balayer du revers de la main. Au contraire, il faut se servir de ce qui existe pour ajuster, pour compléter ce que l'on connaît et devenir ainsi comme le chercheur scientifique, curieux et à la recherche de nouvelles avenues, peut-être jusqu'ici insoupçonnées.

Dans tout cela, vous avez, comme universitaires en administration scolaire, un rôle important à jouer: rôle de recherche, rôle de support, rôle d'aide, et j'en passe, auprès particulièrement des directions d'école.

Le système scolaire québécois doit arrêter de se fractionner. Il doit former un tout «complémentaire» où chacun, chacune, direction d'école et vous, soit en mesure de développer un partenariat, partenariat simple mais qui lui permette de mieux gérer la diversité des établissements.

CHAPITRE 2

LA DIVERSITÉ À L'ÉCOLE SECONDAIRE : ÉMERGENCE D'UNE NOUVELLE VISION

par

Pierre Toussaint et
Jean-Pierre Brunet

Notice biographique

Pierre Toussaint, Ph.D., est professeur au Département des sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Montréal (UQAM).

Ses domaines de spécialisation sont l'administration et la gestion des politiques scolaires. Ses intérêts de recherche portent principalement sur le décrochage et la réussite scolaires; l'éducation interculturelle; la violence à l'école; la supervision pédagogique et la formation pratique et continue des enseignants.

Jean-Pierre Brunet est professeur agrégé à l'Université du Québec à Montréal. L'étude du changement organisationnel, de l'adaptation scolaire et sociale, ainsi que la formation des maîtres constituent ses champs d'intérêt.

Les organisations privées, publiques, politiques, syndicales et autres explosent de toutes parts. Elles explosent, selon Sérieyx (1993), parce qu'elles font face à des chocs qui les prennent de vitesse. «Nous voici plongés dans l'ère du big bang des organisations», déclare-t-il. (P. 11).

D'ordre géopolitique, géoéconomique, géotechnologique et géosociologique, ces chocs bouleversent l'ordre établi, et introduisent le désordre. Puissants et multiformes, ils ont provoqué un véritable séisme dans nos sociétés. Ils ont fait table rase de la relative stabilité à partir de laquelle la plupart des organisations occidentales ont longtemps pu se développer en toute quiétude. À tel point que pour Hervé Sérieyx si «il y a 20 ans la stabilité était la règle et le changement l'exception, aujourd'hui, le changement est devenu la règle et la stabilité l'exception» (p. 11). Mais, où est le drame? Il viendrait de ce que les structures des organisations ont été conçues pour gérer la permanence, et pas du tout pour fonctionner dans un monde qui change à toute allure.

Il s'agit-là d'une analyse à laquelle souscrivent Bennis et Nanus (1985) qui précisent que ces changements «ont des effets profonds sur notre société et sur la manière dont nous dirigeons nos organisations. Ils sont interactifs, discontinus et de plus en plus fréquents...» (P.19).

Ce même bouleversement général est évidemment vécu par les directions d'école qui voient se transformer le cadre et l'environnement de leur travail. Ces chocs prennent différentes formes. Les clientèles étudiantes se diversifient de plus en plus quant à leurs caractéristiques propres et à leur mode de fonctionnement. On peut penser, par exemple, à l'intégration dans l'école régulière des élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage, des élèves handicapés, des élèves délinquants et des élèves provenant de

milieux défavorisés, etc.. Selon les données fournies par les commissions scolaires pour l'année 1989-1990, environ 58% des élèves handicapés et en difficulté d'adaptation et d'apprentissage sont intégrés dans une classe ordinaire, aux ordres d'enseignement primaire et secondaire, pendant la plus grande partie de leur temps de présence à l'école[1].

Les effets de la pauvreté se font de plus en plus cruellement sentir dans les écoles et particulièrement dans la grande région de Montréal. On remarque, chez un bon nombre de jeunes, des rendements scolaires inadéquats, des fonctionnements diminués que l'on associe pour certains aux carences alimentaires. Les problèmes de violence, de drogue, d'absentéisme sont quelques-unes des conséquences de la détérioration de la qualité de vie de bon nombre d'élèves.

La diversité culturelle des nouveaux arrivants a contribué elle aussi à transformer le visage démographique du Québec et, par conséquent, celui des écoles québécoises, montréalaises principalement. Les statistiques[2] du MEQ le confirment. Les élèves des communautés ethnoculturelles dans les écoles primaires et secondaires de l'île de Montréal représentent au-delà de 63 000 élèves répartis dans les secteurs français et anglais du réseau public. Le Conseil supérieur de l'éducation (1978), dans son rapport sur l'état et les besoins de l'éducation, dégage deux défis considérables auxquels se trouve désormais confronté le système scolaire : reconnaître les exigences de la diversité et maintenir les exigences de la cohérence. «Le fait croissant de la diversité appelle une attitude pluraliste et la recherche de nouvelles voies de cohérence» (p. 15). Les directions d'école et tout le personnel scolaire, dans un tel contexte, sont appelés à jouer un rôle important d'harmonisation des différences par leur façon de gérer et d'enseigner.

De plus, l'introduction massive et rapide des nouvelles technologies dans les écoles, a ouvert l'école sur le monde et créé ainsi des réseaux d'interaction, inimaginables il y a à peine quinze ans.

---

1 L'adaptation scolaire, dans la foulée de la nouvelle loi sur l'instruction publique. MEQ 1990, p.15.

2 M.E.Q. L'école québécoise et les communautés culturelles. Rapport déposé au bureau du Sous-ministre (1988) p. 57.

Avec tous ces mouvements qui bouleversent le système scolaire depuis la révolution tranquille, la gestion de l'éducation est de plus en plus passée au crible de l'analyse, tellement on lie la qualité de la formation offerte à l'efficacité de la mise en oeuvre même des services.

Dans la même perspective, le Conseil supérieur de l'éducation (1986) insiste sur l'importance des mutations sociales en intitulant son rapport «L'éducation aujourd'hui: une société en changement, des besoins en émergence». Cette transformation de l'environnement scolaire oblige les directions d'école à une adaptation de leurs pratiques de gestion. Le renouvellement des ressources humaines présente également un caractère d'urgence.

Le Conseil supérieur de l'éducation (1993) produit une autre analyse dans son rapport «La gestion de l'éducation: nécessité d'un autre modèle». Le Conseil y fait état des influences marquantes de la gestion scolaire au Québec. Les modes de gestion qui prévalent en éducation seraient le fruit d'une lente maturation. Les pratiques, qui teintent la gestion et la culture organisationnelle dans laquelle elle baigne, trouvent leurs sources autant dans les choix qui ont guidé la réforme éducative des années soixante que dans certains événements sociaux qui se sont produits au cours des dernières années. Ces phénomènes sociaux tendent à expliquer la diversité que nous observons dans les écoles secondaires. Le Conseil rappelle que les pratiques de gestion sont marquées par des mouvements de société. Ceux-ci[3] qui ont d'ailleurs eu leurs effets sur d'autres types d'institutions, ont profondément marqué les établissements d'éducation et leurs pratiques de gestion. On peut dire que l'accroissement des attentes sociales à l'égard de l'institution scolaire, l'imposition d'importantes limitations budgétaires aux institutions publiques de même que la précision excessive du cadre des relations du travail, contribuent largement à forger les styles de gestion en éducation et à les marquer du sceau du légalisme et de la prudence.

---

3 On peut penser au remplacement du faible taux de mortalité par une croissance de l'immigration, à la pauvreté des familles surtout des familles monoparentales, à l'intégration d'un plus grand nombre de jeunes en difficulté dans les classes ordinaires, aux phénomènes de gang au secondaire, etc.

Toujours selon le Conseil, les pratiques de gestion de l'éducation semblent marquées par une trop grande attention consacrée à l'administration des affaires courantes et ponctuelles. Les gestionnaires de l'éducation se laisseraient trop souvent envahir par toutes sortes de problèmes qui surgissent dans le quotidien avec pour conséquence qu'ils ont peu de temps pour l'analyse approfondie des situations. La plupart d'entre eux paraissent ainsi devoir passer le plus clair de leur temps à gérer le quotidien et à éteindre des feux. À l'échelle du système, ce phénomène serait accentué par l'absence de dénominateurs communs et d'orientations d'ensemble qui pourraient donner un sens aux actions . Même quand une unité ou un établissement fait preuve d'un souci plus grand pour la planification, en se dotant par exemple d'un plan d'action, son initiative se heurte à l'absence de coordination générale. «La main gauche ignore ce que fait la main droite», affirment certains. Au total, on accuse la gestion de fonctionner à court terme et à courte vue. Elle ne verrait pas venir les événements. Un leadership de vision, plus prospectif, semble vraiment faire défaut.

Les diagnostics posés par le Conseil supérieur de l'éducation font ressortir les lacunes qui affectent sérieusement la gestion du système d'éducation. À l'instar d'autres secteurs d'activités, la façon de gérer les services d'éducation dans notre société est profondément remise en question. Plus fondamentalement, c'est le modèle même de gestion qui est contesté, vu son incapacité d'assurer le renouvellement des prospectives en fonction des enjeux éducatifs et sociaux qui se dessinent à l'aube du troisième millénaire.

Selon Sérieyx (1993), notre époque ne peut affronter un nouvel univers avec des organisations conçues pour un autre temps. «Quand on affronte les problèmes de demain avec les organisations d'hier, on récolte les drames d'aujourd'hui» (p. 13). Cela vaut autant pour les organisations publiques que pour les organisations privées.

La diversité doit donc être considérée par les directions d'école comme un phénomène nouveau qui nécessite des approches nouvelles en terme de gestion. Ainsi, les directions pourront agir bien et mieux lorsqu'elles feront face par exemple aux élèves en difficulté de toutes sortes, aux élèves provenant de cultures différentes et, ainsi

favoriser leur intégration ainsi que leur réussite scolaire. Voilà donc cernés les principaux types de diversité auxquels les directions d'école sont confrontés.

QUELQUES NOTIONS

Aborder la notion de diversité, c'est accepter d'emblée de clarifier certains concepts. Les termes généralement associés à la notion de diversité sont ceux de différence, d'hétérogénéité, d'écarts, de divergence et assez souvent ceux de dissension et de conflit. Rey (1993) rappelle que diversité est un terme «emprunté au latin diversitas «divergence, contradiction» et «variété, différence», dérivé de diversus» (p.617). Aujourd'hui, l'unique sens qui lui est couramment attribué est celui de variété qui renvoie à celui d'hétérogénéité. Rey définit celle-ci comme étant «ce qui est composé d'éléments de nature différente» (p.958). Le terme différence ou différer, selon Rey, est utilisé pour «désigner le dynamisme, l'action séparatrice qui crée l'écart» (p.62). Plus précisément, le terme diversité s'oppose à celui d'unité que Rey définit comme «l'état de ce qui forme un tout organique par la liaison des parties» (p.2198). L'opposition établie entre diversité et unité laisse croire à l'existence d'un certain potentiel désintégrateur lié à la menace que représentent les différences.

La question des différences ou très souvent, celle plus percutante de la négation de celles-ci, a d'abord et surtout été abordée et explorée du point de vue sociologique. Kellerhals et Lalive d'Épinay (1982) rappellent que le terme inégalité renvoie à un manque, faisant ainsi ressortir son aspect négatif. Le simple fait qu'existe une différence ne signifie pas que celle-ci soit négative ou positive. La perception d'une différence renvoie plutôt à la notion d'altérité.

Il existe une croyance qui veut que l'égalitarisme, c'est-à-dire cette volonté de faire de l'égalité une norme sociale contraignante, produise de l'égalité. On constate qu'il y a de plus en plus de personnes et de groupes qui font la promotion de l'égalité. Cependant, les résultats obtenus ne sont pas toujours ceux escomptés. Kellerhals et Lalive d'Épinay rappellent justement que «pour plusieurs observateurs, les sociétés égalitaires produisent tout autant d'indifférence, de dépersonnalisation et de bureaucratie que

d'égalité» (p.11). Lapierre (1982) développe l'idée selon laquelle «l'application de normes égalitaires à des groupes ou collectivités différentes transforme la différence en inégalité et produit par conséquent des effets inégalitaires» (p.113). Ainsi, «les différences socio-culturelles ne sauraient être prises en considération sans que paraisse être mise en cause l'égalité entre les citoyens» (p.115).

La différence entraîne très souvent la divergence, elle-même occasion de dissension entre les personnes ou les groupes. Les organisations sociales sont constamment confrontées au dilemne «égalité-différence-divergence-dissension-conflit». Perez et Mugny (1993), dans leur théorie du conflit, estiment que la divergence perçue exerce une influence importante sur la perplexité, la dissension et le conflit. Ainsi, certains objets dans une organisation sont perçus comme porteurs de différences propres à générer des divergences et éventuellement des conflits.

Il est donc de plus en plus évident que ce ne sont ni la diversité et les différences qui sont mises en cause, mais bien l'hétérogénéité et l'altérité, dans la mesure où elles sont porteuses de perplexité, de dissension et de conflit.

Les différences nées de la diversité dans les organisations renvoient principalement à deux notions : l'altérité et l'ordre[4] (ou le désordre). Pour qu'une réalité soit perçue comme étant différente, il faut qu'existe dans le regard de la personne qui la considère, le sentiment de la présence d'une altérité. Le fait qu'un aspect d'une situation soit perçue comme autre introduit à la fois la réalité de la différence et celle de la menace, c'est-à-dire les fondements mêmes de ce qui peut être considéré comme dangereux. La menace existerait parce que très souvent l'altérité s'oppose à l'identité; par conséquent, on peut penser que la différence peut constituer une menace à l'identité.

4 La notion d'ordre renvoie elle-même à celles de contrôle et de domination. Pour plus de détails concernant les notions d'ordre et de désordre, voir Atlan (1985).

La diversité serait issue des différences perçues par les acteurs des organisations; dans le cas qui nous intéresse, les directions d'école. La nature même de ces objets[5] générateurs de différences est cependant susceptible de varier d'une organisation à l'autre. En effet, les personnes se représentent différemment ces objets, faisant ainsi varier la menace associée à chacun d'eux. Les différences étant en principe neutres, ce sont celles qui se sont vues attribuer une valeur négative qui retiennent l'attention. Il est évidemment fait référence ici à celles qui entraînent les divergences qui sont à la base de plusieurs conflits observés dans les organisations. La dimension conflictuelle liée aux différences-divergences occuperait une place centrale dans la compréhension des phénomènes associés à la diversité. Pour mieux saisir cette dynamique, il nous faut plonger au coeur de la notion de conflit. Perez et Mugny (1993) expliquent l'élaboration d'un conflit à partir de la représentation[6] que développe une personne de la divergence qu'elle perçoit.

> *Le postulat fondamental est que l'influence sociale, définie comme la modification de quelque chose que l'individu ou le groupe (les cibles d'influence) auraient fait de manière distincte s'ils n'avaient pas été exposés à cette influence, découle d'une divergence avec autrui (les sources d'influence). Nous conviendrons de parler d'élaboration du conflit pour signifier la manière dont le sujet traite cette divergence et lui donne une signification. (p.27)*

Trois types de conflits susceptibles de se développer sont identifiés : le conflit d'incertitude, le conflit socio-épistémologique et le conflit identitaire. L'apparition de l'un ou l'autre de ces conflits est fonction de l'objet différent introduit dans l'organisation et envers lequel il y a désaccord. Fréquemment, ces différences sont introduites, certains diraient forées, dans les organisations par des groupes minoritaires. Moscovici (1993) précise «que le veuille ou non, les minorités créent, c'est-à-dire transforment en conflit ce qui, pour les majorités, demeure une incertitude ou une inconsistance» (p.11). Cette façon de voir renvoie essentiellement aux représentations de l'unicité et de la pluricité,

5 On peut penser, à titre d'exemple dans le monde scolaire, aux élèves handicapés ou en difficulté intégrés dans les classes ordinaires ou aux comportements culturels très différents de certains autres.

6 Zaleznik (1994) propose, pour sa part, une explication de type psychanalytique, mettant principalement en jeu les mécanismes de défense et la psychologie des groupes pour expliquer certains conflits.

au sens de la pluralité, entretenues par les personnes, à titre individuel ou comme membre d'un groupe.

Cette façon de voir introduit la notion de qualité-quantité de différences que peut accueillir une organisation en lien avec son sentiment d'unité-intégrité. Si une organisation ne peut intégrer les différences qui la pénètrent, elle risque de vivre une menace à son intégrité. À partir du moment où l'unité de son organisation risque d'éclater, le gestionnaire se sentirait dans l'obligation d'homogénéiser ces différences.

Dans la réalité sociale québécoise, l'introduction de plusieurs différences est venue bouleverser la représentation même de l'unicité. Les organisations, aux yeux de plusieurs, auraient perdu cette homogénéité qui garantissait leur cohésion. La manière de nommer ce type de situation est elle-même en mutation. Par exemple, le Conseil des Communautés Culturelles et de l'Immigration (1993) ne parle plus maintenant de diversité, mais de pluralisme au sens large du terme s'éloignant ainsi du sens habituellement associé aux groupes ethnoculturels ou religieux issus de l'immigration. Selon le Conseil, ce serait les organisations qui sont de plus en plus les «lieux spécifiquement porteurs d'une multitude de normes de notre culture publique commune» (p.13). Se pose dorénavant aux gestionnaires, très souvent et de manière pressante, le nouveau défi de la flexibilité.

Au-delà de la vision sociologique de la diversité, s'énonce très précisément la question de sa gestion. Dans ce domaine, on aurait tendance à opposer la diversité à l'unité organisationnelle. L'accent est alors davantage mis sur la divergence née de la différence. Les organisations seraient donc devenues des lieux où s'actualisent les différences et les inégalités. Il ne s'agit cependant pas d'une préoccupation nouvelle. Déjà en 1973, Lorsch et Allen se penchaient sur la problématique de la gestion de la diversité. Ils le faisaient en considérant le contexte d'interdépendance des différentes unités d'une même organisation. Cette étude devait les mener à développer leur approche théorique de la contingence dans les organisations complexes. Leur souci était alors de mettre surtout en évidence le rôle que peut jouer la différenciation des unités administratives et de production dans l'atteinte d'une harmonie efficace entre l'organisation et son environnement. On se doute

bien que la quantité et la qualité des contingences inhérentes à une même organisation rendent difficile cette relation harmonieuse avec l'environnement.

La préoccupation de la gestion de la diversité-complexité se retrouve de plus en plus dans les études sur les organisations. De Celles (1993) relève qu'au Québec, parmi tous les problèmes rendant la gestion difficile, on retrouve celui d'une réduction de l'homogénéité des attentes individuelles face au devenir collectif.

> *Le gestionnaire s'y retrouve (dans le quotidien de la gestion), de plus en plus couramment, confronté à des réalités de gestion diverses et difficilement conciliables, voire parfois incompatibles les unes avec les autres.* (p.423)

Aux nombreux défis qui se posent aux gestionnaires, De Celles ajoute celui de la polyvalence managériale, qu'il définit comme étant

> *la capacité à saisir la diversité des nombreux paramètres de gestion dont il (le gestionnaire) doit tenir compte, sa capacité à adapter conjoncturellement ses approches de gestion aux conditions particulières de son milieu, et sa capacité à influencer efficacement, malgré leurs différences, tous les intervenants en cause selon leurs spécificités respectives.* (p.424)

Le pouvoir d'influence du gestionnaire est présenté ici comme étant lié à la polyvalence de celui-ci. S'il n'arrive pas à développer suffisamment de souplesse-polyvalence, qu'est-il susceptible de se produire? Les retombées positives qui pourraient être générées par les différences seraient largement occultées par les difficultés très évidentes, nées de la diversité, auxquelles sont confrontés les gestionnaires.

Ces difficultés auraient un impact direct sur le sentiment de contrôle de la situation par les gestionnaires scolaires. Laurin (1991) rappelle que trois éléments sont associés au sentiment d'exercer du pouvoir : l'individu, la situation et le travail lui-même. La complexité de la situation liée aux caractéristiques personnelles du gestionnaire feront qu'un individu développera un sentiment plus ou moins grand d'être en contrôle, c'est-à-dire d'exercer du pouvoir. Les différences introduites dans les organisations entraînent

souvent des conflits qui, par leur complexité, sont difficiles à solutionner. Les facteurs identifiés par Laurin, voilà quelques années déjà, deviennent quelque peu secondaires face à la transformation qui s'est depuis opérée principalement dans les écoles urbaines. La diversité introduite dans les écoles québécoises des grandes agglomérations ne se compare en effet d'aucune façon à celle constatée dans les écoles des milieux ruraux ou même de la majorité des banlieues. Autant le tissu social des villes, au cours des dernières années, s'est rapidement diversifié, autant celui des campagnes ou des banlieues est demeuré passablement homogène.

En résumé, aborder la notion de diversité dans le contexte actuel, c'est considérer les notions de différence, d'hétérogénéité, de complexité, de conflit et finalement, de pouvoir comme autant de facteurs qui influent sur l'organisation qu'elle soit scolaire ou autre. Le concept de diversité, dans le cas des écoles secondaires montréalaises, n'est pas unificateur ou synonyme d'ouverture, mais déstabilisateur et dérangeant.

MÉTHODOLOGIE ET QUESTIONS DE RECHERCHE

La présente recherche est exploratoire et privilégie une approche qualitative. Elle cherche à apporter une réponse à la question «Quelle est la relation à la diversité des directions d'école secondaire de la région de Montréal?» Plus précisément : «Comment les directions conçoivent et gèrent la diversité dans leur école?»

De cette question générale, sont dégagées des sous-questions que l'on retrouve dans le questionnaire remis aux répondants. Celui-ci comporte des questions ouvertes et fermées. Étant donné l'absence d'études sur la diversité donc de données existantes, se sont imposées des questions ouvertes sur les différents aspects reliés à la diversité. La recherche vise donc à identifier et à qualifier la diversité en considérant :

1. les facteurs de diversité;
2. les effets de la diversité;
3. les modes de gestion de la diversité;
4. les perspectives de développement de la diversité;

5. les compétences de gestion de la diversité;
6. les ressources additionnelles souhaitées pour aider à la gestion de la diversité.

Des questions fermées ont pour fonction de préciser le profil des répondants et leur milieu d'appartenance. L'échantillon utilisé est de type intentionnel. À partir du répertoire des écoles secondaires de la CÉCM, neuf des vingt-huit écoles secondaires sont retenues pour composer l'échantillon. Le choix de ces écoles s'est effectué sur la base de quatre caractéristiques principales: des écoles traditionnelles; des écoles de type privé; des écoles ethniques; des écoles à vocation particulière.

Des neuf écoles sollicitées, huit ont répondu positivement en complétant le questionnaire. L'âge des répondants se situe entre quarante et soixante ans et ils ont une expérience de gestion qui varie entre quatre et vingt-quatre ans.

La collecte des données a permis de recueillir des informations pertinentes sur la conception et la gestion de la diversité dans les écoles participantes.

RÉSULTATS ET DISCUSSION

L'analyse des données a pour but de jeter un regard de plus en plus pénétrant dans ce que nous avons convenu d'appeler la relation des directions d'école secondaire à la diversité. L'analyse des réponses à la première question[7] indique que les directions associent la diversité à trois facteurs. Il y aurait d'abord et principalement les élèves, ensuite l'école et enfin la famille. Cette vision se retrouve surtout partagée par les directions d'écoles traditionnelles et pluriethniques (cf tableau 1).

7 La première question étant : «À quoi associez-vous la diversité dans votre école?»

Tableau 1
Facteurs de diversité

Facteurs	École pluri-ethnique		École publique-privée		École tradition-nelle		École à vocation particulière		Total
	A 1	A 2	B 1	B 2	C 1	C 2	D 1	D 2	
1. L'élève, quant aux différences a) ethnique b) socio-économique c) psychoscolaire (douance, EHDAA, délinquance, motivation)	√	√ √ √√	√√	√ √	√ √ √√√	√ √	√ √		6 3 9
2. L'école a) multiplicité des secteurs (général professionnel, adulte) b) complexité de la tâche	√ √								1 1
3. La famille a) famille éclatée b) parents scolarisés			√		√				1 1
Total	3	4	3	2	6	2	2	0	
	7		5		8		2		22

La diversité serait introduite dans l'école par les élèves à cause de leurs différences culturelles, psychoscolaires ou sociales. Les directions, en référence aux élèves, mentionnent «les différences ethniques et socio-économiques, les handicaps ou difficultés d'apprentissage, la douance, la démotivation, la délinquance, etc.». Leur point de vue sur les élèves, perçu comme facteur de diversité, tourne autour de deux situations : l'intégration des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage et la pluriethnicité où sont surtout mises en évidence les différences culturelles.

Au-delà des dimensions culturelles associées aux familles, les directions d'école font surtout état lorsqu'il est question de la diversité, de l'éclatement familial et de sa

défavorisation. Les directions d'école à vocation particulière se disent moins concernées par cet aspect. Les élèves et corollairement leur famille sont donc perçus comme les principaux vecteurs de la diversité.

Certains aspects liés à l'organisation de l'école sont également identifiés par les répondants comme étant un facteur de diversité. Le fait que l'école doive à la fois s'occuper de l'enseignement général, de la formation professionnelle et de l'éducation des adultes est un exemple de cette diversité de type organisationnel. La complexité de la tâche ou même la trop grande présence (influence) des parents dits "très scolarisés" sont également vues comme génératrices de diversité.

Il est toutefois difficile de saisir le sens que les directions accordent aux facteurs de diversité sans explorer leurs effets. Au premier examen, il ressort que les directeurs d'école associent autant d'effets positifs que négatifs à la présence de la diversité dans leur école (cf tableau 2).

Tableau 2

Les effets positifs et négatifs de la diversité

Facteurs	École pluri-ethnique		École publique-privée		École tradition-nelle		École à vocation particulière		Total
	A1	A2	B1	B2	C1	C2	D1	D2	
1. Élève:									
a) ethnicité									
\+	√	√√			√√	√	√		7+
\-	√	√			√√	√	√√		7-
b) socio-économique									
\+					√				1+
\-					√				1-
c) psychoscolaire (EHDAA)									
\+		√	√√		√√	√			6+
\-		√	√√		√√√	√			7-
2. École:									
a) multiplicité des secteurs									
\+									1+
\-	√								1-
	√								
b) complexité de la tâche									
\+	√								1+
\-	√								1-
3. Famille:									
a) éclatée									
\+					√				1+
\-					√				1-
b) parents scolarisés									
\+									
\-			√						1+
			√						1-
Total	3+	3+	3+	0	6+	2+	1+	0	18+
	3-	2-	3-	0	7-	2-	2-	0	19-
	6+	5-	3+	3-	8+	9-	1+	2-	

Cependant, un examen plus poussé de ceux-ci permet de constater que les effets positifs sont définis de façon vague et imprécise alors que les effets négatifs le sont de manière très pointus et présentés comme étant porteurs d'une capacité désorganisatrice et même déstabilisatrice de l'école. (cf. tableau 2a). Le discours sur les effets négatifs se caractérise par les références à des réalités sociales violentes telles que les affrontements entre les gangs de jeunes d'appartenance ethnique différente, les manifestations à caractère raciste, la prostitution, la drogue, etc. Les problèmes sociaux et la diversité sont dans l'esprit des directions nettement associés. Le contexte de rareté des ressources ne ferait que rendre plus évidents, au sens d'exacerbés, les effets négatifs de la diversité.

Tableau 2a
Les effets de la diversité

Facteurs	Effets positifs	Effets négatifs
1. Élève:		
a) ethnicité	- couverture et intégration à la société - plus grande tolérance - bain culturel - vivre ensemble dans le respect mutuel	- violence (gangs) - racisme - incompréhensions culturelles - faible intégration au milieu scolaire à la fois des élèves et des parents
b) socio-économique	- éveil de la conscience collective à la pauvreté	- difficulté à se procurer les matériels pédagogiques
c) psychoscolaire (EHDAA)	- secteur CPF, source de fierté - cheminement par matière - efforts d'adaptation de la part des enseignants - créativité (douance)	- minorisation d'élèves - démotivation et perturbation des groupes réguliers par les EHDAA - Perceptions négative des jeunes en difficulté - alcool et drogue
2. École:		
a) multiplicité des secteurs	- marge de manoeuvre financière plus grande	- trop gros, pas le choix du personnel
b) complexité de la tâche	- défis à relever	- multiplicité des calendriers, des budgets, etc
3. Famille:		
a) éclatée	- les jeunes entre eux ne font pas de différence	- changements fréquents d'école; démotivation, dépression des élèves
b) parents scolarisés	- implication, bonne collaboration	- ingérence et remise en question de la gestion

En fait, les facteurs de diversité sont nettement perçus comme une menace qui jusqu'à un certain point dépasse les directions d'école. Pour bien saisir l'ampleur de cette menace, il faut regarder de plus près les modes de gestion préconisés par les directions d'école pour gérer[8] cette diversité. Celles-ci comptent essentiellement sur deux moyens pour gérer la diversité : l'implication de l'équipe-école et la mise en place de nouveaux moyens de soutien. Un peu comme si devant l'adversité, il fallait se serrer les coudes et obtenir du renfort que ce soit via de nouveaux personnels ou par la mise en place de nouvelles stratégies (cf. tableau 3).

8 Plusieurs directions d'école parlent de «faire face» à la diversité. Les termes reflètent bien la perception d'une menace ou d'un danger de la part de ces directions.

Tableau 3
Modes de gestion

Modes de gestion		École pluri-ethnique		École publique-privée		École traditionnelle		École à vocation particulière	
		A1	A2	B1	B2	C1	C2	D1	D2
Implication de l'équipe-école									
I	Mise en commun, rencontre, écoute						√	√	
II	Implication de l'équipe-école dans les comités multipartites			√					
III	Participation à la vie de quartier			√					
IV	Projet éducatif (règlements)		√	√		√	√		
V	Implication du personnel en interculturel			√					
Concertation de l'équipe de direction									
VI	Planification stratégique					√			
VII	Division de l'école en secteurs (excellence et contrôle)	√					√		
VIII	Définition et répartition des fonctions	√							
IX	Dynamisme de l'équipe de direction		√						
Mise en place de moyens de soutien auxiliaires									
X	Utilisation des ressources professionnelles (PNE)	√	√			√		√	
XI	Prévention: drogues, alcool; mesures de récupération	√				√			
XII	Système de motivation	√				√			
XIII	Réduction des coûts-activités pour élèves défavorisés économiquement		√			√			

Les modes de gestion préconisés nous informent de façon encore plus précise sur le sens que les directions accordent à la diversité. L'analyse des modes de gestion utilisés vient confirmer que la diversité est perçue comme une menace. Les directions veulent par leur discours souligner que leurs modes de gestion sont autant préventifs que correctifs. Il est intéressant de constater que chaque catégorie d'écoles privilégie un mode particulier de gestion. L'école pluriethnique met l'accent sur le soutien, l'école publique-privée sur l'implication de l'équipe-école et l'école traditionnelle sur l'ensemble des modes de gestion. Les termes d'innovation et de dynamisme se retrouvent souvent dans les réponses des directions. On sent chez elles un souci d'ouverture à la communauté. On serait porté à croire que celle-ci est non pas issue d'un véritable désir de s'ouvrir aux autres, mais comme une nécessité a posteriori découlant d'une situation inévitable et inaltérable. On accepte «la participation puisque l'on estime que c'est là une façon de remédier à la situation».

L'analyse des réponses aux questions sur l'avenir de la diversité permet de mieux comprendre l'importance qui lui est accordée. Sans l'ombre d'un doute et pour la presque totalité[9] des répondants, la diversité est appelée à croître aussi bien dans les écoles que dans les commissions scolaires et ce pour l'ensemble du Québec. Les facteurs d'ethnicité et de défavorisation sont perçus comme les plus déterminants dans la diversité à venir. Il faut toutefois se rappeler qu'il s'agit du point de vue de directions d'école d'un grand centre urbain. Il est probable que les réponses des directions d'école de régions très homogènes (rurales ou de petites municipalités) soient différentes.

Dans un autre ordre d'idée, une direction estime que son école va encore changer parce que la formation professionnelle et l'éducation des adultes sont appelées à croître. Dans tous les cas, il faut croire que la diversité insécurise et rend anxieux plusieurs gestionnaires scolaires.

---

9 La direction d'une école majoritairement composée d'élèves de cultures différentes a répondu que la diversité avait atteint son maximum et qu'il était impossible que son école puisse être davantage diversifiée au plan de la composition ethnique de sa clientèle.

Demander aux directions d'école d'identifier les compétences requises pour gérer la diversité permet de pénétrer plus avant leur compréhension du phénomène. Les compétences qu'elles identifient (cf tableau 4) sont présentées comme autant de solutions à l'égard de ce qui est considéré comme un problème.

Tableau 4
Compétences de gestion requises

Compétences de gestion	École pluri-ethnique		École publique-privée		École tradition-nelle		École à vocation particulière		Total
	A1	A2	B1	B2	C1	C2	D1	D2	
1. Gestion rationnelle et stratégique	√	√	√√	√√		√	√√√		10
2. Adaptation du directeur à la diversité (innovation)	√√	√	√		√				5
3. Aptitudes personnelles (ouverture)	√			√	√√√	√	√		7
4. Leadership	√		√	√	√√				5
5. Formation et préparation (connaissances)	√	√	√		√				4

La rationalité et la stratégie sont les compétences de gestion les plus fréquemment retenues. À une problématique d'une incroyable complexité, les directions opposent d'abord une approche neutre. Selon elles, le gestionnaire devrait être capable d'ouverture et d'empathie tout en exerçant davantage de leadership et en montrant une plus grande capacité à innover. L'école traditionnelle privilégie quant à elle le développement d'aptitudes personnelles chez les directrices et directeurs alors que les écoles publiques-privées et à vocation particulière s'orientent essentiellement vers une plus grande rationalité.

À la question portant sur l'augmentation des ressources souhaitées dans la gestion de la diversité, les directions d'école optent majoritairement pour un accroissement des ressources humaines (cf tableau 5); augmentation qui expliquerait leur souci de mieux contrôler la situation. La diversité serait une menace à leur pouvoir. Ceci est particulièrement évident dans le cas des écoles pluriethniques où il semble bien que la diversité est surtout vécue comme une menace à la stabilité, à l'unité ou même à l'intégrité de l'organisation. Il y aurait là un bouleversement des pratiques du pouvoir accompagné d'une transformation des visions, conceptions et représentations de l'école. On note une obsolescence des solutions dites éprouvées.

Les directions d'école donnent l'impression que la diversité rend leur contrôle de moins en moins réel. Il n'est donc pas étonnant de les voir suggérer des solutions préconisant le contrôle des identités (carte avec photo), la détection des armes blanches ou autres (la fouille tout en n'étant pas obligatoire est réelle), la présence de gardes de sécurité, etc.. Un peu comme si les directions d'école répondaient à une forme de violence par une autre. Celles-ci se voient de plus en plus contraintes à se comporter en pompier ou en politicien, ce qui aurait pour conséquence de réduire la portée de leur geste à plus long terme et de limiter considérablement leur capacité à intervenir de manière préventive.

Tableau 5
Ressources additionnelles et gestion de la diversité

Ressources additionnelles souhaitées	École pluri-ethnique		École publique-privée		École tradition-nelle		École à vocation particulière		Total
	A1	A2	B1	B2	C1	C2	D1	D2	
I Ressources humaines									
1. constitution de groupes de concertation		√	√						2
2. support-conseil			√						1
3. plus de PNE			√	√			√		3
II Pouvoir et contrôle									
4. choix du personnel	√								1
5. éliminer interventions politiques	√								1
7. meilleur encadrement (contrôle) des comités de l'école	√								1
8. affirmer et faire respecter la norme				√					1
III Ressources administratives et financières									
9. développer des outils de gestion			√						1
10. ressources financières additionnelles							√		1

Il est étonnant de constater que les directions d'école dites traditionnelles se considèrent bien pourvues en ressources de toutes sortes alors que les écoles à vocation particulière désirent davantage de ressources humaines et financières. De plus en plus, on sent que les directions d'école recherchent l'homogénéité pour leur milieu. Ceci se traduit, par exemple, par le retour au costume, la sélection des élèves à l'admission, l'organisation des classes de douance, la mise en place d'un projet éducatif préconisant un retour aux valeurs dites sûres, etc.. On mise sur la stabilité et l'homogénéité comme gages de réussite et de sécurité.

En résumé, l'analyse des réponses des directions d'école permet de dégager certains constats. La diversité est surtout perçue comme étant une source de problèmes. Les facteurs qui la sous-tendent sont vus isolément sans que ne soient développées une vision et une acceptation d'une école différente appelée à le demeurer. De façon générale, le rêve de l'homogénéité semble orienter la compréhension qu'entretiennent les directions de la situation créée dans leur école par la diversité. Avec comme conséquence que cette vision influence leurs modes de gestion pour y répondre. Bon nombre d'administrateurs et de gestionnaires scolaires ne reconnaîtraient pas être en présence d'une nouvelle école qui constitue une réalité différente du passé et qui est appelée à le demeurer.

On sent chez certains directeurs une nostalgie de l'école traditionnelle que l'on se rappelle comme étant homogène et fortement unifiée. L'école d'aujourd'hui, avec ses différences de plus en plus nombreuses et pas toujours facilement conciliables, pose des défis qui semblent difficiles à relever avec les anciens modes de gestion. Quelques directions d'école rappellent l'importance de la formation et du perfectionnement. La plupart penchent pour un plus grand partage des responsabilités. Les propos des directions laissent croire qu'elles vivent une perte réelle de pouvoir. Celle-ci pourrait être minimisée dans la mesure où les directions accepteraient de faire certains compromis dans leur façon de négocier et de gérer le changement et en faisant preuve d'ouverture à l'égard de ce qui est autre. Malgré cette perte de contrôle dans la gestion de leur école, aucune ne se dit dépassée par les événements. Par contre, plusieurs (sauf les écoles à vocation particulière) reconnaissent que leur école s'est transformée à cause de la diversité, la rendant ainsi plus difficile à gérer.

P. Toussaint et J.-P. Brunet

CONLUSION

Étant donné le caractère exploratoire de la présente étude, il est difficile à ce stade-ci de formuler des conclusions définitives. Toutefois, les premiers résultats nous permettent de faire quelques constats éclairants. Le premier est à l'effet qu'il existe une pudeur chez certains des répondants à reconnaître l'ampleur des effets déstabilisateurs de la diversité dans leur école. Le second concerne l'importance qu'accordent les directions d'école à la nécessité d'exercer du contrôle sur leur milieu. Un troisième constat va dans le sens où les élèves sont perçus par les directions d'école comme un facteur de diversité, générateur de problèmes. En un mot, l'école n'est pas remise en question, mais les élèves et leur famille le sont. Les directions ne semblent pas faire partie du problème. Elles se refuseraient même à considérer la situation comme l'effet d'une rupture d'équilibre tant à l'intérieur de l'école qu'entre celle-ci et son environnement au sens large. De façon générale, les directions mettent l'accent surtout sur l'environnement externe. Tout cela, comme si ce n'était pas leur conception de l'école qui n'est plus adaptée, mais la réalité qui n'est plus adaptée à leur conception. Cette vision des choses les conduirait, par exemple, à vouloir changer la réalité des élèves plutôt que leur propre façon de gérer. Le dernier constat et non le moindre est à l'effet que les directions d'école questionnées ne se sont pas encore représentées leur école comme urbaine, diversifiée, capable d'harmoniser et d'intégrer toutes les cultures et les valeurs qui s'y côtoient.

Dans le contexte actuel de la diversité, surtout en milieu urbain, il apparaît important et urgent que le gestionnaire revoit sa conception de l'ordre et ses pratiques de contrôle. Il devrait également reviser ses positions face au partenariat. En un mot, il devrait développer une vision nouvelle de l'école et du rôle de sa direction. Il nous apparaît que cette nouvelle école pourrait être moins bureaucratique, moins hiérarchisée, plus ouverte, davantage centrée sur les personnes et enfin, plus intégrée à la réalité sociale.

RÉFÉRENCES

Atlan, Henri. (1985). *Ordre et désordre dans les systèmes naturels.* In : Chanlat, A. et Dufour, M. La rupture entre l'entreprise et les hommes. Le point de vue des sciences de la vie. Montréal : Éditions Québec/Amérique.

Bennis, Warren et Burt Nanus (1985). *Diriger*, Paris: Inter Éditions.

Conseil des Communautés culturelles et de l'Immigration (1993). *Gérer la diversité dans un Québec francophone démocratique et pluraliste.* Principes de fond et de procédure pour guider la recherche d'accommodements raisonnables. Étude complémentaire à la ministre des Communautés culturelles et de l'Immigration. Québec : Gouvernement du Québec, 103 pages.

Conseil des Communautés culturelles et de l'Immigration (1993). *La gestion des conflits de normes par les organisations dans le contexte pluraliste de la société québécoise.* Principes de fond et de procédure pour guider la recherche d'accommodements raisonnables. Québec: Gouvernement du Québec, 111 pages.

Conseil Supérieur de l'Éducation (1978). L'état et les besoins de l'éducation, Rapport 1977-1978. Québec : Gouvernement du Québec, 64 pages.

Conseil Supérieur de l'Éducation (1987). *L'éducation aujourd'hui : une société en changement, des besoins en émergence,* Rapport 1985-1986 sur l'état et les besoins de l'éducation. Québec: Gouvernement du Québec, 64 pages.

Conseil Supérieur de l'Éducation (1993). *La gestion de l'éducation : nécessité d'un autre modèle*. Rapport annuel 1991-1992 sur l'état et les besoins de l'éducation. Québec: Direction des communications, Gouvernement du Québec, 56 pages.

De Celles, Pierre (1993). Face à la complexité: faire comprendre pour faire agir. *Administration Publique du Canada*, vol. 36, no.3 automne, pp.421-428.

Fédération des Commissions Scolaires du Québec (1993). *Une école québécoise revue et corrigée*. Ste-Foy, Québec, 10 pages.

Gouvernement du Québec (1988). *L'école québécoise et les communautés culturelles*. Rapport déposé au bureau du sous-ministre. MEQ, Québec, 99 pages.

Gouvernement du Québec (1990). *L'adaptation scolaire dans la foulée de la nouvelle loi sur l'instruction publique*. Direction des programmes. Québec, MEQ. 73 pages.

Kellerhals, Jean et Christian LALIVE D'EPINAY, (1982). éds. *Inégalités-Différences. Contributions à l'analyse des stratifications*. Berne: Éditions Peter Lang.

Lapierre, Jean-William (1982). Normes égalitaires et différences socio-culturelles. In Actes du colloque de Genève publiés par Kellerhals, Jean et Lalive d'Epinay, Christian. *Inégalités-Différences. Contributions à l'analyse des stratifications*. Berne: Éditions Peter Lang.

Laurin, Paul. (1991). *Certaines variables qui influencent le pouvoir des cadres et des gérants dans les commissions scolaires du Québec*. Communication dans le cadre du 59ème congrès de l'ACFAS, Sherbrooke.

Lorsch, Jay W. et Stephen A. Allen III, (1973). *Managing Diversity and Interdependence. An Organizational Study of Multidivisional Firms*. Boston: Harvard University, Graduate School of Business Administration, Division of Research.

Moscovici, Serge (1993). *Influences sociales. La théorie de l'élaboration du conflit*. Préface. In: Perez, J.A. et Mugny, G. (éds). Paris: Delachaux et Niestlé.

Perez, J. A. et Mugny, G. (1993). *Influences sociales. La théorie de l'élaboration du conflit*. Paris: Delachaux et Niestlé.

Rey, Alain (1993). *Dictionnaire historique de la langue française*. Paris: Dictionnaires le Robert.

Salvet, Jean-Marc (1993). *Vers l'organisation du XXIème siècle*. Québec: Presses de l'Université du Québec.

Serieyx, Hervé (1993). *Vers l'organisation du XXIième siècle* in SALVET, Jean-Marc, Québec: Presses de l'Université du Québec, 117 pages.

Zaleznik, Abaham (1994). *Les ressorts de l'action. Freud et la conduite des entreprises*. Paris: Inter-Éditions.

CHAPITRE 3

LA DIVERSITÉ DANS LES ORGANISATIONS VUE À LA LUMIÈRE D'UNE CONCEPTION POLITIQUE

par

André Brassard

Notice biographique

André Brassard est professeur au département «Études en éducation et administration de l'éducation» de l'Université de Montréal.

Ses domaines de spécialisation sont la théorie des organisations et la gestion du changement. Ses intérêts de recherche portent sur la relation entre la gestion et les théories des organisations, sur l'évolution des organisations d'éducation et sur la décentralisation dans le système d'éducation.

La gestion de la diversité organisationnelle est conditionnée par la représentation que les acteurs entretiennent de celle-ci et par la signification qu'ils lui donnent. Plus fondamentalement, elle est conditionnée par la conception que les acteurs entretiennent de la réalité organisationnelle au sein de laquelle se manifeste le phénomène de la diversité. Selon moi, une conception politique est plus apte à rendre compte de cette réalité que les conceptions traditionnelles. "A fortiori", lorsqu'elle se caractérise par la diversité. Voilà la proposition développée dans ce texte qui contient quatre parties.

La première partie est consacrée à la notion de diversité organisationnelle. La deuxième décrit comment les approches plus traditionnelles, celles fonctionnalistes, traitent la gestion de la diversité. La troisième partie présente les principales propositions d'une conception politique de l'organisation. Dans la dernière partie, cette conception est appliquée à la lecture du phénomène de la diversité organisationnelle et quelques conséquences pour la gestion en sont tirées. En conclusion, le texte propose certaines considérations sur la situation de diversité qui singularise les établissements d'éducation.

1- La notion de diversité organisationnelle

La diversité implique le pluriel et le différent. Lorsqu'elle caractérise une entité sociale, telle une organisation, elle signifie la présence d'une pluralité d'éléments ou de phénomènes de nature différente ou comportant des traits différents.

Ainsi définie, la diversité organisationnelle s'entend de plusieurs manières. Sans prétendre épuiser tout ce qu'elle représente, je dirai qu'elle adopte au moins quatre visages qui se combinent pour former une réalité organisationnelle caractérisée par la diversité.

Il existe en premier lieu une diversité constitutive. Celle-ci se réfère d'abord aux éléments qui constituent une organisation. Non seulement l'expression indique-t-elle que l'organisation est composée d'éléments variés ou de différents types (par exemple, les ressources matérielles, les ressources humaines, etc.), mais aussi que les éléments d'un même type sont différents. La diversité constitutive se réfère ensuite à un contexte organisationnel qui se caractérise par des situations variées auxquelles l'organisation est confrontée et par une pluralité d'exigences différentes. Par exemple, l'organisation sert des clientèles différentes, dans un milieu diversifié, etc.

La diversité des acteurs associés à l'organisation et leurs différences font évidemment partie de la diversité constitutive. Ainsi, l'établissement d'éducation comprend des élèves qui peuvent se distinguer tant par leur origine socio-économique, leur milieu familial particulier, leur religion, leur ethnie et leur langue que par leur facilité d'apprentissage et leurs tendances comportementales. Il comprend aussi des enseignants qui se distinguent, d'une part, par leur religion, leur ethnie, leur langue, leur âge, leur sexe ainsi que leurs dispositions fondamentales (par exemple leur disposition vis-à-vis de la complexité) et, d'autre part, par leur spécialité. S'y ajoutent d'autres professionnels (psychologue, infirmière, etc.) qui ont reçu une formation nettement différente des enseignants. Enfin, associée d'une façon plus ou moins immédiate à l'établissement, existe une foule d'acteurs, notamment les parents, qui ne manifestent pas nécessairement les mêmes attentes vis-à-vis de celui-ci.

La diversité organisationnelle se retrouve en second lieu dans le fonctionnement. C'est la diversité dynamique. D'un côté, le fonctionnement comprend de multiples activités de nature différente qui donnent lieu à des actions, des interactions et des définitions de situation propres à chacune. Cette diversité est évidemment imposée par la diversité des fonctions organisationnelles à exercer et par la multiplicité des impératifs propres à chacune. D'un autre côté, à l'intérieur d'un même champ d'activités, les acteurs peuvent agir, interagir et définir les situations de différentes façons. En cela, ils expriment des intérêts, des préoccupations, des exigences fondamentales (ou des besoins), des attentes, des croyances, des connaissances, des valeurs, des fantasmes et des habiletés

différents. Ici, la diversité dynamique découle, pour une part, de la diversité constitutive, à savoir des différences entres les acteurs et de la multiplicité des situations dans lesquelles ils se trouvent. Dans un cas comme dans l'autre, la diversité dynamique origine aussi de l'autonomie des acteurs.

La diversité construite correspond au troisième visage de la diversité organisationnelle. Elle signifie qu'au sein de l'organisation, s'installe une structure marquée par la différenciation. Une telle structure équivaut à des modes d'action et des définitions de situations multiples et divers qui prévalent et qui sont associés à une multiplicité de situations organisationnelles relativement stables où ils se reproduisent. La diversité construite, produite pour une large part par les acteurs et, à cet égard, issue de leurs choix, est attribuable tant aux déterminations de l'organisation formelle et de la diversité constitutive qu'au fonctionnement lui-même qui contribue à la produire et à la reproduire[1].

Les différents mécanismes de consultation des acteurs qui existent au sein des établissements scolaires du Québec participent de cette diversité. De même, le fait que deux enseignantes du même niveau emploient d'une année à l'autre des approches pédagogiques différentes.

Finalement, existe une diversité potentielle. Je veux dire par là que toute situation organisationnelle générale et toutes les situations particulières contiennent une possibilité de choix. Celle-ci se révèle plus ou moins large selon la nature de la situation, selon la représentation que les acteurs entretiennent de son degré de structuration et selon l'allure qu'y prend à leurs yeux la configuration tant organisationnelle que personnelle du binôme ressources-contraintes. Elle repose tant sur la diversité constitutive que sur la capacité d'autonomie des acteurs et s'actualise dans la diversité construite ou dynamique. Elle profite des contradictions, des perturbations, des dysfonctions qui caractérisent une

1 Diversité construite et diversité dynamique se distinguent de la façon suivante. La première se réfère aux régularités que contient le fonctionnement organisationnel et donc au modèle prévalant (ou à la structure réelle). Celui-ci ne doit pas être assimilé à l'organisation formelle qui en est l'un des déterminants majeurs. La diversité dynamique, quant à elle, se réfère au fonctionnement considéré à tel moment.

organisation tout comme de son degré de désorganisation, c'est-à-dire de l'absence de maîtrise de la dynamique de son fonctionnement par les acteurs.

La diversité n'est pas assimilable à la complexité même si elle en est l'un des facteurs et des moments. D'un côté, la multiplicité conduit la plupart du temps à la complexité qui, à son tour, génère de la diversité. D'un autre côté, diversité et complexité se confondent dans la mesure où les éléments différents qui forment un ensemble sont en interdépendance. Plus d'ailleurs cette interdépendance se traduit en des liens multidirectionnels entre les éléments, plus la complexité[2] s'amplifie. D'une façon incidente, je dirai que plus la complexité est grande, moins les acteurs sont capables de contrôler la situation. Dans ce sens, la complexité devient un synonyme du chaos ou de la désorganisation.

Par ailleurs, la diversité conduit aussi à la complication qui ne doit pas être confondue avec la complexité. A bien des égards, il me semble qu'une bonne partie du fonctionnement bureaucratique auquel est astreinte la gestion des établissements a d'abord pour effet de la compliquer plutôt que de la rendre complexe. Toutefois, comme les aspects du fonctionnement organisationnel sont assez difficilement dissociables les uns des autres, le compliqué contribue souvent à la complexité.

La diversité n'existe pas d'une façon absolue. Une situation organisationnelle se caractérise par plus ou moins de diversité. De plus, la représentation de la diversité chez les acteurs sociaux est toujours fonction de l'espace physique et social ainsi que du temps au sein desquels elle se manifeste. A cet égard, le changement doit être considéré comme un facteur de diversité[3]. Enfin, le phénomène de la diversité ne peut être saisi comme un phénomène homogène. L'une des caractéristiques des situations de diversité, c'est la diversité.

---

2 Il y a lieu de souligner que la complexité est une façon de se représenter la réalité qui se fonde tout à la fois sur les caractéristiques de la réalité et sur la façon dont celles-ci apparaissent aux acteurs.

3 La détermination d'un point de vue à partir duquel sont considérés les éléments divers et est établie leur différence constitue un premier pas dans la maîtrise de la diversité.

2- Les approches fonctionnalistes à la gestion de la diversité

Les approches plus traditionnelles ou fonctionnalistes à la gestion reconnaissent toutes l'importance de la diversité. Mais elles abordent le phénomène de façon très différente tout en ayant certaines choses en commun.

L'approche mécaniste utilise la diversité d'une manière fonctionnelle. Selon cette approche, le choix d'une technologie (ou d'une méthode) et d'une façon de l'appliquer concrètement dans la production d'un bien ou d'un service sont commandés par la nature de ce bien ou service et par les exigences de l'efficience. De même en est-il du choix des diverses ressources. Dès lors, autant la nécessité fonctionnelle d'une diversité constitutive ou construite s'impose, autant il y a recours à celle-ci. Mais l'utilisation de la diversité est régie par des principes universels qui se veulent applicables en toutes situations. Ce sont ceux qui expriment le mieux la rationalité, soit la standardisation poussée au maximum et la spécialisation des fonctions et des tâches. Sont exclues pour la majorité des individus membres de l'organisation, autant que possible et tout à la fois, la diversité potentielle et la diversité dynamique. Le comportement des acteurs doit être rendu entièrement prévisible et, donc, contrôlé. Ainsi, les individus sont utilisés de la manière prévue par les exigences de l'ensemble et d'une façon tout à fait prévisible. Ils ne peuvent agir de manière autonome par rapport aux normes. Si, pour des raisons incontournables, la diversité fait problème, on trouvera une solution dans le recours à des normes ou à des politiques qui voient, entre autres, à catégoriser les différences et qui s'appuient sur une idéologie reçue. Ainsi en est-il des échelles de salaires (la politique de rémunération) qui établissent ceux-ci en fonction de l'âge et de l'expérience.

Au total, la conception mécaniste utilise la richesse de la diversité et se prémunit contre son expression libre en prétendant l'harnacher, la cadastrer et la contrôler entièrement.

Bien que véhiculant le même esprit de "one best way" que la conception précédente, celle centrée sur les besoins humains (CBH) préconise une approche qui

favorise l'expression de la diversité (la diversité dynamique). En effet, cette conception estime que l'efficacité ne s'obtient que si le modèle de structure et de gestion réussit à concilier (intégrer) les exigences de l'organisation et les besoins des individus. Elle préconise en conséquence un modèle qui, dans la mesure du possible, accorde une grande autonomie aux individus ou aux groupes dans l'exécution de leur tâche[4]. En principe, elle laisse donc un espace ouvert où la diversité est susceptible de s'exprimer. Il est supposé qu'ainsi, les individus apporteront le meilleur d'eux-mêmes dans leur travail. Et aussi que, étant considérés comme le plus en mesure de trouver les solutions appropriées aux problèmes tant techniques que sociaux qui se présentent à eux, ils s'efforceront de trouver ces solutions et de les appliquer. Bref, la conception CBH considère implicitement la diversité comme une richesse.

En même temps, toutefois, l'approche fait reposer la collaboration entre les acteurs sur un ensemble de valeurs, de normes et d'attentes de rôle qui doit être partagé par tous, qui se traduit dans une structure indifférenciée et qui, dans ses éléments de base, ne souffre pas la divergence. Elle s'appuie aussi sur l'idée voulant que les acteurs organisationnels entretiennent à peu près une même représentation du projet organisationnel à laquelle ils adhèrent pour la plupart. La poursuite de buts communs est d'ailleurs un élément-clé de la définition CBH de l'organisation. En outre, l'approche n'est pas tellement sensible au potentiel de conflits que renferme la diversité dynamique qu'elle préconise. Enfin, en pratique, bon nombre de gestionnaires, qui se disent adeptes de cette approche, éprouvent d'énormes difficultés à autoriser ou à exploiter au maximum la richesse de la diversité.

Pleinement attentive à la diversité constitutive des organisations, l'approche situationnelle préconise, pour sa part, un modèle de structure et de gestion qui en tient compte: la diversité des situations auxquelles est confrontée une organisation entraîne une structure formelle différenciée et des modes d'action, des modes d'interaction et des

4 Le potentiel de diversité dynamique qu'offre l'autonomie accordée dans l'exécution d'une tâche, est, en beaucoup de cas, fortement limité. La variété des tâches constitue alors souvent un palliatif. Par ailleurs, l'existence de groupes semi-autonomes situe l'autonomie au niveau du groupe de telle sorte que celle laissée à l'individu est parfois assez mince.

définitions de situation différenciés à l'intérieur, cependant, d'un projet organisationnel commun (par exemple, Lawrence et Lorsch, 1969). Plus, ces dernières années, la diversité des individus a été recherchée par maintes organisations parce qu'elle représente une richesse indispensable pour résoudre d'une façon novatrice ou originale les problèmes occasionnés par l'évolution rapide des marchés ainsi que des technologies et par la concurrence de plus en plus vive[5]. Cependant, l'approche situationnelle considère la diversité structurelle et dynamique à la lumière seulement de la rationalité instrumentale. De plus, selon cette approche, certaines caractéristiques de la situation d'une organisation imposent une approche structurelle de nature mécaniste restreignant ainsi la possibilité pour les individus d'agir d'une façon autonome et, donc, diversifiée.

Les auteurs de l'approche situationnelle se sont aussi montrés plus attentifs que leurs prédécesseurs des deux autres approches aux possibilités de conflits que renferme la diversité construite. Depuis une vingtaine d'années d'ailleurs, la littérature sur les organisations et la gestion s'intéresse au conflit comme à un phénomène important de la vie organisationnelle.

Bien qu'abordant le phénomène de la diversité de manière quelque peu différente, les trois conceptions qui viennent d'être examinées partagent en commun plusieurs postulats qui affectent considérablement la façon de traiter la diversité. D'abord, selon ces conceptions, l'unité fonctionnelle de l'organisation ne fait pas problème. En effet, l'organisation y est définie comme une entité sociale structurée en vue de la poursuite des buts qui lui sont donnés et qui, dans l'univers CBH, sont communs. Trois présupposés sont associés à cette définition:

- le fonctionnement de l'organisation trouve sa cohérence, son unité, dans la poursuite des buts organisationnels à l'atteinte desquels il est ordonné;
- la structure organisationnelle, complétée et supportée par la gestion, assure, de par son antériorité d'existence, cette orientation du fonctionnement;

---

5 A titre d'exemple, voir un article de la revue Fortune consacré à la nécessaire diversité de la main-d'oeuvre dans les entreprises et qui est signé par F. Rice (Fortune, 8 août, 1994, pp. 77-84).

- les individus acceptent d'apporter leur collaboration, même si parfois elle est minimale, et ne remettent pas en cause les fondements de la structure de base qui la rend possible.

Dès lors, les trois conceptions s'intéressent au comportement des individus d'abord et avant tout sous l'angle de sa conformité aux attentes de l'organisation, comme si celles-ci acquéraient une existence en soi. Par contre, tout comportement allant à l'encontre de ces attentes, notamment des objectifs de l'organisation, est considéré comme cherchant à satisfaire des intérêts personnels et, donc, comme illégitime et inacceptable, bien que pouvant être parfois fonctionnel (Mintzberg, 1983). Dans cette optique, le conflit n'est pas considéré comme remettant en cause les présupposés de l'unité fonctionnelle.

Les trois conceptions tiennent aussi pour acquis que les acteurs organisationnels appréhendent à peu près de la même façon le fait organisationnel et lui donnent la même signification. Finalement, elles prétendent que seules les exigences de la rationalité instrumentale contribuent à définir le modèle de structure et de gestion qui doit prévaloir et, en conséquence, que celui-ci est neutre et non contaminé par l'ordre axiologique. Ce qui n'est pas sans être paradoxal, au moins dans le cas du modèle proposé par la conception CBH dont la validité repose sur l'existence partagée de valeurs telles l'esprit de collaboration, la confiance, l'ouverture à autrui, etc.

3- La conception politique de l'organisation

La conception proposée ici, qui est qualifiée de «politique», ne doit pas être confondue avec les conceptions du politique (ou des comportements politiques[6]) dans les organisations dont Drory et Romm (1990) ont dressé un certain inventaire et qu'ils considèrent comme un phénomène parmi d'autres. Elle ne doit pas non plus être confondue avec le modèle ou la configuration organisationnelle politique ou, encore, l'arène politique, qui décrit la forme que prennent certaines organisations (par exemple,

6 Ainsi, Giasson (1993) s'intéresse aux habiletés politiques des gestionnaires.

chez Baldridge, 1971; voir aussi Baldridge et alii, 1977; ou chez Mintzberg, 1983 et 1990)[7].

La conception prétend rendre compte de la totalité du phénomène organisationnel et de l'ensemble des phénomènes qui s'y produisent. Elle s'inspire principalement de Crozier (1963), Crozier et Friedberg (1977) et Friedberg (1993) ainsi que de Tushman (1977). Elle s'en distingue cependant sur plusieurs points notamment en intégrant certains aspects de la conception actionniste de Silverman (1970). Elle puise également chez Giddens (1987). Enfin, elle incorpore la théorie configurationnelle, mais en véhiculant une façon non déterministe de voir les relations entre les facteurs qui composent la situation d'une organisation et la formation de la configuration.

Cette conception est qualifiée de politique par analogie à ce qu'est le politique dans la société. Selon Baechler (1976), le politique concerne les choix sociaux relatifs aux orientations et aux institutions d'une collectivité ainsi qu'à l'utilisation des ressources. Plus précisément, selon cette conception, le politique est l'action sociale qui concerne tant les processus d'élaboration, de détermination et de changement de ces choix que les mécanismes par lesquels ceux-ci sont appliqués et modifiés dans l'action. De même, Denquin (1991) associe le politique aux phénomènes sociaux qui comportent une possibilité de choix du fait qu'existent des alternatives d'actions offertes aux acteurs. Une théorie politique de l'organisation est donc une conception qui voit l'organisation sous l'angle des processus par lesquels des choix sont effectués ou appliqués et des conditions qui les régissent. En effet, d'une part, elle considère le fonctionnement comme un ensemble de processus qui conduit aux choix par lesquels la réalité organisationnelle est structurée ou qui applique ces choix en les respectant plus ou moins. D'autre part, elle considère l'organisation, en tant qu'entité structurée, comme conditionnant ces choix ou leur application et comme étant produite, pour une large part, par ceux-ci, bien qu'ils soient parfois largement restreints.

---

7 Cette forme organisationnelle s'apparente à l'anarchie organisée de Cohen et March (1974) et pourrait être associée au modèle de la prise de décision dit de la mise en poubelle (Cohen et alii, 1972). A noter que, chez plusieurs auteurs (par exemple, Briand, 1987; Denis et Champagne, 1990; ou, Rondeau, 1991), le statut accordé au modèle politique n'est pas clair.

Cette conception se classe dans les théories interactionnistes au sens où Boudon (1977) les définit[8]. Je n'insiste cependant pas sur cet aspect étant donné qu'il faudrait expliquer en quoi les considérations sur le cadre structurel permettent une telle prétention.

La conception se résume dans les affirmations suivantes.

- **1ère affirmation**

Le fonctionnement d'une organisation doit être compris comme un ensemble d'actions et d'interactions par lequel les acteurs, en vue de satisfaire leurs intérêts, cherchent directement ou indirectement à influencer les choix de cette organisation, leur application ou leurs effets.

Les actions et les interactions, qui forment le fonctionnement organisationnel et qui véhiculent les intérêts des acteurs, sont donc comprises comme des processus d'influence. En premier lieu, elles portent sur l'élaboration, la détermination, la modification et l'application des choix organisationnels. Ceux-ci ont trait aux orientations et aux référents fondamentaux devant guider le fonctionnement, à la structure et aux normes qui régissent ce dernier et, enfin, à l'acquisition ainsi qu'à l'utilisation des ressources.

En second lieu, ces actions et interactions s'étendent à l'exécution par les acteurs de leur rôle organisationnel[9], notamment de leur tâche formelle. Elles concernent en troisième lieu, le rapport que ces acteurs entretiennent avec l'organisation. Ici sont en cause la création, la modification et la rupture du lien à l'organisation ainsi que le contrat, implicite ou explicite, qui sous-tend ce lien. En effet, au travers des actions et des interactions qui concernent tant l'exécution de leur rôle que leur lien à l'organisation, les

---

8 "Certaines théories sociologiques utilisent un langage tel que le phénomène social dont elles apportent l'explication est décrit comme le résultat de la juxtaposition ou de la composition d'un ensemble d'actions. Dans la suite, nous entendrons par action, un comportement orienté vers la recherche d'une fin." (Boudon, 1977, p. 191)

9 A vrai dire, l'activité des acteurs déborde souvent leur rôle organisationnel. Ce débordement est implicitement inclus ici dans l'expression "exécution du rôle". Les limites du propos ne permettent pas de s'attarder au concept de rôle qui comporte plusieurs acceptions dans la littérature.

acteurs expriment des choix qui ont pour effet d'appliquer ou de modifier les choix organisationnels de telle sorte qu'ils contribuent à les influencer.

Les acteurs auxquels il est fait référence sont tous ceux, individus, groupes et même organismes, qui sont associés à une organisation, qui participent d'une façon ou d'une autre à sa vie. Ce sont aussi bien les acteurs de l'environnement que ceux qui oeuvrent au sein de l'organisation[10].

L'expression «cherchent à influencer» est utilisée parce que les acteurs ne réussissent pas toujours ou pas toujours entièrement à influencer les choix organisationnels et donc à faire valoir leurs intérêts. Souvent même, ils y réussissent que très peu. Par ailleurs, il faut constater que certains réussissent mieux que d'autres et plus souvent que d'autres. Il en résulte que ces derniers, par réaction et dans la mesure de leur possibilité, cherchent autrement à influencer l'organisation en vue de faire valoir leurs intérêts. Ils affectent ainsi les effets organisationnels que les premiers pensent avoir obtenus.

Cette considération attire l'attention sur les ressources dont disposent les acteurs et sur les contraintes qui les affectent dans leur participation à la vie organisationnelle. Ces ressources et contraintes peuvent être de nature individuelle ou organisationnelle. Celles de nature organisationnelle renvoient aux facteurs structurels qui jouent dans toute situation où des choix sont effectués ou mis en oeuvre. Le concept de facteur structurel est défini plus loin.

Cette première affirmation repose évidemment sur l'existence d'alternatives d'action (la diversité potentielle) au sein de l'univers organisationnel. Elle repose également sur la croyance voulant que les acteurs disposent toujours d'un minimum d'autonomie et donc sur la négation que leur comportement s'explique d'une façon déterministe (voir Crozier et Friedberg, 1977). Elle s'appuie d'ailleurs sur le présupposé voulant que le comportement soit compris comme une action (interaction).

---

10 La distinction entre l'organisation et son environnement relève d'une définition de situation.

Par action, il faut entendre, selon la conception actionniste (Silverman, 1970)[11] que le comportement véhicule toujours une signification ou, plus précisément, une définition de la situation dans laquelle il se produit. La signification repose, en effet, sur une représentation de la situation et de ses caractéristiques que l'acteur formule à partir de sa position et de ses dispositions ou de son système de référence. Quant à la signification, elle se produit par l'association de la représentation à ce système et prend une forme cognitive, émotive ou conative. Représentation et signification forment la définition de situation.

La signification (ou l'intention) que véhicule le comportement équivaut à la réponse que l'acteur veut apporter à une situation réelle ou imaginaire (anticipée) qui met en cause, directement ou indirectement, ses intérêts. Une telle situation se veut menace ou opportunité. L'acteur décide donc d'agir ou de ne pas agir (ne pas agir étant considéré comme une forme d'action) suite à l'évaluation de la situation qu'il effectue à la lumière des intérêts qu'il veut ou pense pouvoir satisfaire. Dans tous les cas, il prend en compte sa capacité à influencer la situation et les alternatives qui s'offrent à lui. Par exemple, il estimera que la situation actuelle est satisfaisante non parce qu'elle satisfait réellement et au mieux ses intérêts mais parce que c'est la situation la moins pire dans les circonstances. Il aura alors considéré qu'il ne peut la changer ou qu'il ne dispose pas d'alternatives plus prometteuses.

C'est par l'intermédiaire des rôles attachés à sa position organisationnelle que les intérêts d'un acteur sont le plus souvent mis en cause. Dans ces cas, l'expression de ceux-ci tend à se présenter plutôt, mais non seulement, sous une forme universaliste, c'est-à-dire dégagée en apparence de toutes connotations personnelles.

Au total, dans le cours du processus de définition de la situation, une intention prend forme chez l'acteur. Elle exprime l'intérêt ou les intérêts à faire valoir. Elle se matérialise maintes fois, mais pas nécessairement, en un objectif relativement bien

11 Et, plus largement, selon la conception interactionniste. Voir la définition plus restreinte à la note 8.

identifié. Elle tient compte de la représentation que l'acteur entretient de ses rôles. Enfin, elle l'incite à apporter telle ou telle réponse

La définition de la situation est tout autant un produit original de l'acteur qu'une production sociale et donc culturelle et politique. D'où l'importance du langage et de l'interaction discursive dans la saisie de la réalité par un acteur.

«Les intérêts» ne se limitent pas ici à ce qui est purement utilitaire. Ils doivent être pris dans un sens très large. C'est tout ce qui importe à un individu. Ils se réfèrent donc aussi aux valeurs des individus et à leurs attentes tout comme à leurs préoccupations. Ils se présentent sous une forme utilitaire ou axiologique, particulariste ou universaliste (au sens où Parsons définit ces deux termes; Parsons et Shils, 1951; voir, 1967), etc.

L'intérêt qui fait agir un acteur ou pour lequel il agit[12] ne doit pas être dissocié de la situation dans laquelle le comportement se produit et de la définition qui est donnée à cette situation. A cet égard, l'intérêt n'est pas nécessairement exogène à la situation telle que la définit l'acteur. Celle-ci contribue aussi à la susciter.

Véhiculant une intention, le comportement de l'acteur doit aussi être considéré comme stratégique, ainsi que l'avancent Crozier et Friedberg (1977). Il se veut un moyen par lequel l'acteur cherche à faire valoir ses intérêts au sein de l'univers organisationnel.

Au total, le comportement de l'acteur est toujours, comme l'affirment Crozier et Friedberg (1977), rationnel[13], mais d'une rationalité limitée et située, et provient d'un acteur autonome (actif). Le comportement est rationnel parce qu'il véhicule une intention.

---

12 Cette distinction entre les raisons qui font agir et celles pour lesquelles on agit est empruntée à Giddens (1987). A l'instar de ce dernier, il faudrait aussi distinguer ici entre les comportements réflexifs et les comportements routiniers. Il faut en outre souligner l'influence du socio-émotif et de l'inconscient dans la façon dont l'acteur définit une situation et agit.

13 Il importe de distinguer entre la rationalité qui caractérise le comportement de l'acteur individuel et celle que l'on attribue à un groupe ou à une organisation.

L'acteur est autonome au sens où son comportement ne doit pas être considéré comme une réponse automatique et nécessaire (et donc facilement prévisible) à une situation jouant le rôle de stimulus. Il est loin de se réduire soit à la conformité attendue, soit à une réaction adaptative. L'acteur cherche à faire valoir ce qui est important pour lui dans telle situation donnée ou tente de créer des situations qui lui permettent d'y arriver.

- **2ème affirmation**

L'organisation en tant qu'entité structurée est le produit des actions et des interactions par lesquelles les acteurs cherchent directement ou indirectement à influencer les choix organisationnels en vue de faire valoir leurs intérêts.

En tant qu'entité structurée, l'organisation se présente comme une situation qui renferme l'ensemble des conditions ou facteurs relativement stables qui s'imposent aux acteurs et influencent leurs actions et leurs interactions. Ces conditions sont d'ordre physique et matériel, temporel, technologique, social et culturel. Elles forment le cadre organisationnel[14] et sont aussi appelées facteurs structurels.

Cet ensemble comporte quatre types de conditions:

- Un premier ensemble est constitué des conditions ou facteurs qui forment l'environnement pertinent de l'organisation, son contexte. Il équivaut à la situation plus large, délimitée par un espace-temps, dans laquelle se produit le fait organisationnel.
- Un deuxième ensemble est composé des éléments constitutifs de l'organisation. Ceux-ci proviennent de l'environnement et contribuent ensemble à constituer l'organisation. Tout à la fois, mais de façons fort diverses et à des degrés divers, ils équivalent à un donné pour celle-ci et sont susceptibles de choix par les acteurs.
- En troisième lieu, les facteurs structurels se réfèrent aussi au dispositif tangible (physique et matériel) et formel que les acteurs organisationnels installent.

---

14 Les expressions "l'organisation, entité structurelle" et "le cadre organisationnel" sont "grosso modo" équivalentes. Le cadre organisationnel est aussi nommé, selon l'expression retenue par Crozier et Friedberg (1977), un construit. Dans ce cas, le terme exprime le fait que les conditions (ou facteurs) structurelles sont, selon une part plus ou moins grande, une production des acteurs.

- Enfin, le modèle organisationnel prévalant se veut aussi un facteur structurel. Celui-ci[15] comprend les modes d'actions, les modes d'interactions et les définitions de situation qui s'imposent d'une façon relativement stable aux acteurs qui évoluent au sein de l'espace-temps organisationnel. Cet espace-temps ne saurait évidemment être limité par ce qui est traditionnellement appelé l'intérieur de l'organisation.

Il est postulé ici que l'organisation, en tant qu'entité structurelle, est d'abord le produit des processus par lesquels les acteurs élaborent, déterminent, modifient et mettent en oeuvre les choix organisationnels. Il est, en outre, postulé qu'elle est aussi produite par la façon dont se construit le rapport des acteurs à l'organisation et par la façon dont ils exécutent leur rôle et, plus largement, se comportent dans l'organisation.

Si l'organisation est le produit des actions et des interactions de l'ensemble des acteurs qui lui sont associés, il n'en demeure pas moins, tel que dit plus haut, que certains acteurs réussissent mieux et plus que d'autres à la déterminer. Le construit satisfait donc davantage les intérêts des uns que ceux des autres. Si des acteurs réussissent plus et mieux que d'autres à déterminer les effets des processus d'influence, c'est parce qu'ils en ont la capacité, que celle-ci est actualisée efficacement et que la situation s'y prête. Je retiens donc cette définition que Mintzberg donne du pouvoir à savoir qu'il est la capacité de produire des effets organisationnels ou de les affecter. (1983, p. 4). Cette capacité repose dans la configuration du binôme ressources-contraintes qui caractérise les acteurs les uns par rapport aux autres dans une situation donnée et qui comporte une dimension organisationnelle et une dimension individuelle. Elle prend sa signification quand, et seulement quand, les acteurs la mettent en oeuvre ou s'y réfèrent.

Dans les organisations modernes, l'influence s'exerce beaucoup au travers de l'action discursive et par des moyens symboliques. En outre, elle porte pour une large part sur les définitions de situation que les acteurs partagent à des degrés divers.

---

15 Voir aussi la note 1.

Tel qu'il est dit précédemment, la réalité organisationnelle produite par les actions et les interactions satisfait davantage certains acteurs que d'autres. Plus, il est peu probable qu'une organisation[16] puisse satisfaire tous les intérêts que les acteurs organisationnels veulent faire valoir. Complémentairement, il est fréquent que ces intérêts ne convergent pas, qu'ils divergent, voir même qu'ils se contredisent. En outre, ces intérêts changent et les acteurs eux-mêmes changent. Le construit organisationnel se présente donc comme une solution la plupart du temps négocié et qui demeure temporaire. Le construit, c'est-à-dire l'organisation en tant qu'entité structurée par les acteurs, est un enjeu continuel des actions et des interactions.

Les définitions que les acteurs entretiennent et partagent à des degrés divers de la réalité organisationnelle, tout comme celles qui sous-tendent les diverses situations organisationnelles, font partie de l'organisation en tant qu'entité structurée. Plus précisément, elles sont l'une des composantes du modèle prévalant. Ce sont elles qui font exister l'organisation en tant qu'entité sociale aux yeux des acteurs.

On ne peut s'attendre "a priori" à ce que les acteurs partagent entièrement les mêmes représentations et les mêmes significations de la réalité organisationnelle ou des diverses situations qui la composent et dans lesquelles ils se retrouvent. La diversité des acteurs, avec possiblement leur système de référence et leurs intérêts différents, augmente les probabilités de définitions de situation diversifiées.

C'est par leurs interactions, discursives notamment, que les acteurs produisent des définitions de situation communes. Ils en viennent ainsi à se comprendre et, donc, à rendre possible ou intelligible à leurs yeux, au moins à un minimum, cette interdépendance nécessaire (la coopération selon Crozier et Friedberg, 1977), que suppose le fonctionnement organisationnel. En même temps, mais à un autre niveau, ils tentent de faire valoir les définitions de situation qui soutiennent le mieux la satisfaction de leurs intérêts et dont ces derniers sont indissociables. Bref, la production de l'organisation en

16 Ce qui est dit de la situation organisationnelle prise comme un tout vaut aussi pour chaque situation organisationnelle particulière.

tant qu'entité structurée comprend aussi les tentatives exercées par les acteurs d'influencer les définitions de situation nécessaires à la vie organisationnelle, certains réussissant mieux que d'autres à en faire valoir qui sont à leur avantage.

- **3ème affirmation**

L'organisation, entité structurée qui se présente comme un lieu social contingent d'actions et d'interactions produit par des acteurs, est le moyen par lequel et au sein duquel les acteurs qui lui sont associés tentent de satisfaire leurs intérêts.

La façon dont une organisation contribue à satisfaire les intérêts des acteurs qui lui sont associés varie, entre autres, en fonction de la nature de cette association, du type d'organisation et des intérêts en cause tout comme en fonction de la position organisationnelle de ces acteurs. Toutefois, ce qui doit être mis en relief ici, c'est le fait que l'organisation en tant que moyen (ou entité structurée) produit par les acteurs, conditionne les actions et les interactions et, donc, la façon dont les acteurs peuvent satisfaire leurs intérêts.

En effet, pour chaque acteur, l'entité structurée qu'est l'organisation, et notamment le modèle prévalant, se présente comme un ensemble de possibilités et de ressources favorisant la satisfaction de ses intérêts et, en même temps, comme un ensemble de limites et de contraintes entravant, voire même frustrant, d'une manière ou d'une autre cette satisfaction[17]. Ceci explique l'importance que sont susceptibles de prendre, aux yeux des différents acteurs, les choix organisationnels et la façon dont ils sont appliqués. En outre, le cadre organisationnel conditionne la capacité des acteurs d'influencer ces choix et leur application. Il est donc normal que les acteurs tentent d'améliorer leur capacité à influencer celle-ci et ceux-là et de s'opposer à tout ce qui aurait pour effet de l'amenuiser. Enfin, tout changement de la situation organisationnelle, c'est-à-dire des conditions structurelles, devient, pour les uns, une opportunité de satisfaire davantage leurs intérêts

17 Ce que représente pour chaque acteur l'entité structurelle en tant qu'ensemble de possibilités et de ressources tout comme de limites et de contraintes ne peut être dissocié des ressources et contraintes personnelles de chacun.

ou d'augmenter leur pouvoir[18] et, pour les autres, une menace. Bref, les conditions structurelles de la vie organisationnelle et, en conséquence, les choix qui les déterminent ainsi que leur application, doivent en être considérés comme un enjeu majeur.

Dans l'ensemble des conditions structurelles, le modèle prévalant revêt une importance toute particulière. En effet, ce modèle se présente d'abord comme un ensemble de définitions de situation qui permet aux acteurs de se comprendre dans les diverses situations qui composent la vie organisationnelle et de s'entendre au moins selon un minimum acceptable, malgré des désaccords, sur la façon d'aborder les problèmes. Ensuite, il constitue un répertoire d'actions et d'interactions dans lequel les acteurs puisent pour répondre à ces situations. Toutefois, il devient, en même temps, un obstacle à la recherche d'autres façons d'agir et d'interagir et, parfois même, un poids lorsqu'il s'agit de faire face à de nouvelles situations.

En résumé, la conception politique proposée ici affirme que les acteurs tentent de faire valoir leurs intérêts au moyen et au sein de l'organisation. Elle pose que ceux-ci peuvent tout aussi bien converger que diverger ou être conflictuels parce qu'inconciliables. Mais, elle ne postule pas que les intérêts des acteurs sont toujours et nécessairement divergents ou inconciliables. Elle ne postule donc pas nécessairement l'omniprésence du conflit ou ne s'attarde pas seulement à cet aspect de la réalité organisationnelle.

En même temps, elle ne tient pas pour acquis que la cohérence et la rationalité sont des caractéristiques inhérentes à toutes organisations. Le degré de cohérence et de rationalité obtenu varie d'une organisation à l'autre et doit être considéré comme le produit des processus d'influence. Enfin, la conception évite de voir la réalité organisationnelle comme résultant seulement du jeu de ces forces impersonnelles que sont les conditions structurelles. Une certaine approche à la complexité dans les organisations tend à expliquer l'organisation, entité structurée, par ce seul jeu. La conception politique, quant à elle, ne la comprend pas indépendamment des actions et des interactions des

18 En cherchant à augmenter leur pouvoir, les acteurs ne font pas que tenter de satisfaire en soi un désir de contrôle. Ils se donnent aussi la capacité de satisfaire d'autres intérêts.

acteurs. Comme leurs auteurs ne sont pas toujours facilement identifiables et que leur juxtaposition résulte en des effets multiples, souvent imprévus et incontrôlables, on comprend néanmoins la tendance à ne se référer qu'au jeu impersonnel des facteurs structurels et en rester à celui-ci.

Au total, la conception essaie de comprendre tout autant la cohérence obtenue dans certains organisations que l'incohérence, le conflit ou la désorganisation.

4- La diversité lue à la lumière de la conception politique des organisations

Dans cette dernière partie du texte, la conception politique est d'abord appliquée à la lecture du phénomène de la diversité organisationnelle, ce qui conduit à en tirer les principales conséquences pour la gestion. Suivent quelques considérations particulières sur la gestion de la diversité.

4.1 Le phénomène de la diversité organisationnelle lu à l'aide de la conception politique et les conséquences à en tirer pour la gestion

Tout en pouvant être une richesse et même une nécessité pour une organisation, la diversité organisationnelle pose de multiples problèmes de nature technique ou technologique dont le niveau de complication ou de complexité est souvent très élevé et dont la solution ne saurait être simpliste. Résoudre ces problèmes est un pré-requis à une gestion efficace de la diversité. Reconnaissant pleinement cette exigence, la conception politique attire cependant l'attention sur le fait que la gestion de la diversité se limite rarement à l'ordre du technique ou du technologique dont savent s'accommoder les ingénieurs sociaux ou les organisateurs habiles.

La conception politique exposée ici repose aussi sur le préalable voulant que le comportement des acteurs s'explique, entre autres, par la définition qu'ils donnent aux situations dans lesquelles ils se trouvent. Cette explication oblige à reconnaître que la diversité sous toutes ses formes est fortement susceptible de générer des façons différen-

tes de définir les situations. Gérer la diversité exige donc à prime abord de favoriser l'interaction sociale, de miser sur l'efficacité des communications entre les acteurs. La conception politique suggère, en outre, de considérer les différences dans les définitions de situation comme associées à des intérêts différents que tentent de faire valoir les acteurs ou comme pouvant générer des intérêts différents qu'ils chercheront à satisfaire. Elle indique donc que la gestion de la diversité ne saurait se réduire à une question de compréhension dont la solution ne dépend que de la bonne foi des acteurs et du niveau comme de la qualité de l'interaction sociale.

La conception attire ainsi l'attention sur les conséquences qu'entraîne la diversité sur la dynamique de la vie organisationnelle et qui se résume dans quelques propositions

- Plus les acteurs associés à l'organisation sont différents, plus il y a des possibilités non seulement qu'ils définissent la situation organisationnelle de façon différente mais aussi et surtout qu'ils tentent de faire valoir des intérêts différents pouvant facilement devenir conflictuels.
- Plus ces acteurs sont différents, plus une même situation organisationnelle satisfera de façons différentes et à des degrés divers leurs intérêts.
- Simultanément, plus la situation organisationnelle est différenciée, plus elle est susceptible de faire naître, chez les acteurs, des façons différentes de la définir et de générer des intérêts différents qu'ils voudront satisfaire.

La conception met aussi en relief le fait que le cadre organisationnel, notamment le modèle prévalant, n'est pas neutre aux yeux des acteurs. Ceux-ci ne le considèrent pas seulement en fonction de sa capacité instrumentale objective, c'est-à-dire de sa capacité à rendre l'organisation efficace en soi. Ils ne l'acceptent que dans la mesure où il contribue directement ou indirectement à satisfaire leurs intérêts. Dans la mesure où ces intérêts ne sont pas satisfaits, dans la même mesure les acteurs tenteront de le modifier s'ils en ont la capacité. Plus, dans la mesure où des acteurs accordent beaucoup d'importance à certains intérêts et dans la mesure où ils en ont la capacité, dans la même mesure ils seront déterminés à remettre en question, en leur faveur, les fondements de ce cadre. Ainsi, à la

limite, certains acteurs n'hésitent pas à vouloir changer ce qui rend possible le fonctionnement de l'organisation et ce qui définit l'espace ou le champ à l'intérieur duquel il se déroule.

La conception permet en outre de dire que les acteurs ne font valoir certains intérêts que dans la mesure où ils les considèrent appropriés à une situation, où ils se croient légitimés de les mettre de l'avant et où ils s'en estiment capables. Ce qu'une société juge acceptable ou même souhaitable, peu importe les conséquences qui en découlent, tout comme la façon dont elle réagit à l'expression de certains intérêts, contribuent fortement à susciter ou à restreindre au sein des organisations l'expression de ce que les acteurs croient importants pour eux. Ainsi, il ne fait pas de doute que le discours social sur le respect des droits et libertés individuels comme sur celui des différences et le développement du comportement de consommation exacerbent la revendication à la reconnaissance d'intérêts exprimés en raison de différences individuelles. A cet égard, les diverses législations (par exemple, les chartes des droits et libertés) ainsi que les autres textes ayant une portée légale et protégeant les droits et libertés des individus ou des groupes, les mécanismes mis en place pour veiller à leur application, les idéologies qui les soutiennent, la circulation rapide des informations, l'éducation plus poussée et la capacité à prendre la parole qui en résulte, enfin, la démocratie même qui s'accompagne du droit d'association, voilà autant de facteurs qui augmentent la capacité des acteurs à faire valoir de tels intérêts.

Bref, si la conception politique ne nie pas que la diversité sous toutes ses formes constitue une richesse, elle attire aussi l'attention, en contrepartie, sur le potentiel de conflits qu'elle contient et sur la menace qu'elle fait peser sur la cohésion et la cohérence de l'organisation. Elle attire aussi l'attention sur les conditions qui influencent l'actualisation de ces conflits et la concrétisation de cette menace.

4.2 Considérations particulières

Même s'il n'entre pas dans l'intention de ce texte d'aborder d'une façon détaillée les implications de la conception proposée sur la pratique de la gestion, j'aimerais néanmoins formuler trois considérations qui la concernent.

- **1ère considération**

Il existe plusieurs approches[19] pour gérer la diversité avec la dynamique potentiellement conflictuelle qu'elle génère ou contient. Quelle que soit l'approche retenue, le gestionnaire devra toujours être très attentif à la façon dont les différents individus ou groupes définissent les situations organisationnelles et les intérêts qu'ils tentent de faire valoir. Il doit être à l'écoute de chacun. Ce n'est qu'à cette condition qu'il sera en mesure de saisir les véritables enjeux mis en cause par les acteurs organisationnels et qu'il pourra, en conséquence, adopter des stratégies efficaces.

En même temps, le gestionnaire doit se prémunir contre une attitude défensive ou intolérante vis-à-vis de la diversité dynamique ou construite parce qu'elle lui apporterait, à prime abord, des problèmes de gestion; parce qu'elle lui apparaîtrait, dans un premier temps, plus complexe à gérer. Les problèmes de gestion qui résultent de la diversité ne sauraient être assimilés à des problèmes de l'organisation.

- **2ème considération**

A certains moments, les actions ou interactions d'acteurs menacent ce qui, aux yeux du gestionnaire, constitue le fondement même de la vie organisationnelle, ce qui la rend possible, et le cadre essentiel à l'intérieur duquel elle se déroule. Une première

---

19 J'en identifie au moins trois. Une première mise sur une intégration structurelle poussée tout en minimisant l'interaction directe. Une deuxième repose sur l'ajustement naturel que devrait produire l'interaction spontanée. La dernière allie une certaine intégration structurelle à une gestion attentive des interactions, notamment des conflits. Chacune voit la cohérence organisationnelle à sa manière, traite différemment les exceptions et est associée à un type d'accommodements. La dernière est celle qui est le plus près de l'approche à la différenciation-intégration de Lawrence et Lorsch (1969), approche qui n'a cependant pas été conçue dans la perspective d'une théorie politique.

réaction consiste à refuser d'emblée toute expression de la diversité qui, volontairement ou non, irait jusque là. Mais le gestionnaire doit d'abord vérifier sa conviction. Il devrait aussi profiter de la situation pour entreprendre, avec les acteurs concernés, un questionnement sur les croyances qui sous-tendent les fondements de la vie collective et assurent la conservation du cadre organisationnel. Peut-être en viendra-t-on à prendre conscience que certains intérêts sont satisfaits indûment au détriment d'autres. Ce sera l'occasion de clarifier ce qui constitue l'essentiel du projet organisationnel et des modalités qui en rendent possible la mise en oeuvre. Et aussi, d'évaluer ce qui en termes d'évolution ou de changement est acceptable et inacceptable[20], de jauger jusqu'où les différents acteurs sont disposés à se rendre dans les voies d'une remise en cause.

- **3ème considération**

La diversité commence souvent à se manifester sous la forme soit d'une exception, soit d'un comportement marginal, considéré parfois comme déviant. Certains préfèrent traiter ces phénomènes à la pièce et d'une façon pragmatique sans s'attarder à en saisir la portée. Pourtant, il me semble que le gestionnaire devrait toujours chercher à savoir si une telle manifestation demeurera un phénomène isolé et sans conséquences ou si elle annonce l'avènement d'une certaine diversité qui s'imposera. Ce n'est qu'ensuite qu'il deviendra en mesure d'apporter une réponse appropriée.

Dans le même temps, le gestionnaire devrait aussi examiner avec les acteurs concernés les réponses apportées aux autres situations d'exception ou de marginalité qui sont survenues au sein de son établissement. Un tel examen visera à voir en quoi ces diverses situations sont semblables ou différentes de la nouvelle situation et à questionner les réponses qui leur ont été apportées. Il en résultera une réponse plus réfléchie à la nouvelle situation et un approfondissement collectif du discours qui sous-tend les décisions.

---

20 L'acceptable ou l'inacceptable n'est-il pas une question de convention sociale!

CONCLUSION

Deux aspects de la diversité constitutive des établissements d'éducation les singularisent d'une façon toute spéciale comme type d'organisations. Maints établissements, en effet, doivent servir une clientèle passablement diversifiée. Cet aspect de la diversité, dans la mesure où il existe, commande de trouver ou d'adopter des stratégies éducatives qui conviennent aux différents types d'élèves. Presque inévitablement, ces choix favorisent certains élèves ou certains intervenants au détriment plus ou moins grand des autres.

En même temps, les attentes adressées aux établissements sont souvent très diversifiées, pour ne pas dire divergentes. Ce deuxième aspect de la diversité constitutive des établissements met tout autant en cause les choix relatifs à leurs orientations (à leurs fonctions) que ceux relatifs aux stratégies éducatives et à l'utilisation des ressources.

Une part importante de la réponse à apporter à cette situation ne relève pas, en principe, de la responsabilité des gestionnaires d'établissement, du moins dans le système public québécois. En pratique, cependant, le problème doit être résolu au niveau de l'établissement. Soit parce que les politiques et les stratégies retenues sont inadéquates ou posent de multiples difficultés au plan de leur application. Soit parce qu'elles équivalent à des compromis qui obligent à d'autres choix au niveau de l'établissement ou, tout simplement, parce qu'il y a absence de choix.

Pour faire face à ces aspects de la diversité, et outre la nécessaire maîtrise du compliqué, au moins trois types d'interventions, complémentaires, s'offrent aux gestionnaires. Un premier type d'interventions cherche à "intéresser" le personnel éducatif à une double démarche qu'il tente, en même temps, de faciliter. D'un côté, le personnel éducatif doit interroger les approches ou stratégies éducatives proposées par les autres niveaux de responsabilité du système de façon à faire valoir le point de vue des spécialistes oeuvrant sur le terrain auprès de ceux-ci. D'un autre côté, il doit développer et mettre en oeuvre des stratégies éducatives appropriées à la situation de diversité qui tiennent compte aussi des ressources et contraintes propres à l'établissement.

"Intéresser" au sens où le mot "intérêt" a été employé dans ce texte. Il faut "intéresser" parce que cette démarche ne peut que se révéler exigeante en temps et en énergie, qu'elle est susceptible d'entraîner des changements drastiques et que, justement, des intérêts non négligeables seront mis en cause.

Un deuxième type d'interventions vise à rendre la cohabitation possible et positive (au sens où elle est facteur de stimulation et d'enrichissement réciproques) entre les élèves, entre les membres du personnel, entre ceux-ci et ceux-là et, finalement, entre tous ces acteurs et les autres adultes associés à l'établissement, notamment les parents. La cohabitation positive n'est-elle pas un facteur important de la réussite éducative, tout particulièrement en ce qui concerne la socialisation aux savoirs-être? Il est à noter que le fonctionnement des établissements où la diversité des clientèles et des attentes est grande risque d'exacerber les intérêts conflictuels. En effet, les établissements offrent un espace restreint qui se trouve, en tant que lieu social, densément peuplé et où les interactions ne servent pas seulement à régler la présence simultanée de clients qui, par ailleurs, évoluent d'un façon totalement indépendante.

Le troisième type d'interventions concerne les fondements qui rendent possible l'action collective et le cadre essentiel à l'intérieur duquel elle se déroule. Le gestionnaire doit promouvoir au sein de son établissement une idée claire du projet d'éducation qui en

inspire l'activité[21] et des balises, notamment légales, qui en définissent le cadre de fonctionnement.

La situation de diversité oblige souvent les gestionnaires à prendre position sur des questions importantes mettant en jeu des intérêts conflictuels. Nombreux sont les gestionnaires qui réussissent à trouver des solutions satisfaisantes, forts qu'ils sont d'une sagesse reposant sur le principe du "bien de l'enfant" et sur un "pragmatisme raisonnable". Néanmoins, il y aurait avantage à ce que ces solutions soient adoptées en tenant compte du projet d'éducation de l'établissement, quitte à ce qu'il soit alors remis en question, et à l'intérieur des balises qui en déterminent le cadre de fonctionnement.

21 La façon dont le gestionnaire se fait le promoteur du projet d'éducation de son établissement, notamment en ce qui concerne son élaboration et son appropriation par les différents acteurs, varie en fonction de l'approche à la gestion de la diversité qu'il adopte et dont il a été question précédemment. Cette remarque vaut aussi pour les deux autres types d'interventions.

RÉFÉRENCES

BAECHALER J. (1976). Qu'est-ce que l'idéologie? Paris: Gallimard.

BALDRIDGE, J.V. (1971). Power and Conflict in the University. New Yord: John Wiley.

BALDRIDGE, J.V., CURTIS, D.V., ECKER, G.P., RILEY, G.L. (1977). Alternative Models of Governance in Higher Education. In G.L. Riley, J. V. Baldridge (Eds): Governing Academic Organizations (pp.2-25). Berkely, Ca.: McCuthan Publishing Corp.

BOUDON, R. (1977). Effets pervers et ordre social. Paris: Presses Universitaires de France.

BRIAND, A. (1987). Pertinence de l'utilisation d'un modèle politique des organisations. In A. Larocque et alii (Eds): Psychologie du travail et nouveaux milieux de travail (pp. 68-79). Sillery, QC: Presses de l'Université du Québec.

COHEN, M.D., MARCH, J.G. (1974). Leadership and Ambiguity: The American College President. New York: McGraw-Hill.

COHEN, M.D., MARCH, J.G., OLSEN, J.P. (1972). A Garbage Can Model of Organizational Choice. Administrative Science Quarterley, 17 (mars), 1-25.

CROZIER, M., FRIEDBERG, E. (1977). L'acteur et le système. Paris: Ed. du Seuil.

DENIS, J.L., CHAMPAGNe, F. (1990). Pour comprendre le changement dans les organisations. Gestion. Revue internationale de gestion, 15 (1), 44-55.

DENQUIN, J.M. (1991). Science politique. Paris: Presses universitaires de France.

DRORY, A., ROMM, T. (1990). The Definition of Organizational Politics: A Review. Human Relations, 43 (11), 1133-1154.

FRIEDBERG, E. (1993). Le pouvoir et la règle. Paris: Ed. du Seuil.

GIASSON, F. (1993). Les habiletés politiques: sans elles, point de salut!. Gestion. Revue internationale de gestion, 18 (4, nov.), 46-50.

GIDDENS, A. (1987). La constitution de la société. Paris: Presses Universitaires de France (Traduction de The Constitution of Society. Cambridge: Polity Press et Oxford: Basil Blackwell, 1984).

LAWRENCE, P.R., LORSCH, J.W. (1969). Organization and Environment. Homewood, IL.: Richard D. Irwin. (1ère édition: 1967)

MINTZBERG, H. (1983). Power In and Around Organizations. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

MINTZBERG, H. (1990). Le Management. Montréal: Les éditions Agence d'Arc (Traduction de Mintzberg on Management: Inside Our Strange World of Organizations. New York: The Free Press. 1989).

PARSONS, T., SHILS, E.A. (1967). Values, Motives, and Systems of Action. In T. Parsons, E.A. Shils (Eds): Toward a General Theory of Action (pp.47-275). Cambridge, Mass.: Harvard University Press.

PARSONS, T. (1960). Structure and Process in Modern Societies. New York: The Free Press.

RONDEAU, A. (1991). La gestion des conflits dans les organisations. In J.-F. Chanlat (Ed.), L'individu dans l'organisation. Les dimensions oubliées (pp. 507-527). Sillery, QC: Presses de l'Université Laval et Ed. Eska.

SILBVERMAN D. (1970). La théorie des organisations. Paris: Dunod (Traduction de The Theory of Organization. Londres: Heineman Educational Books).

TUSHMAN, M.A. (1977). A Political Approach to Organizations: A Review and Rationale. Academy of Management Review, 2, 206-216.

CHAPITRE 4

LES RELATIONS ENTRE LA DIRECTION GÉNÉRALE ET LES MEMBRES DU CONSEIL SCOLAIRE : QUELQUES LEÇONS TIRÉES DES ÉTUDES AMÉRICAINES

par

Jean Plante

Notice biographique

Jean Plante est professeur adjoint au département d'administration et politique scolaires à l'Université Laval. Il s'intéresse tout particulièrement à la gestion des ressources humaines et à l'analyse socio-politique des systèmes éducatifs.

INTRODUCTION

Il y a près de cent cinquante ans, l'État québécois, alors mieux connu sous le nom de Bas-Canada, créait de toutes pièces les commissions scolaires urbaines et rurales. Elles sont à plusieurs égards le reflet de l'installation d'une démocratie naissante.

En 1841, le Bas-Canada divise son territoire en districts municipaux et il accorde aux municipalités la gestion de l'éducation. En même temps, il met en place un mécanisme de protection pour la minorité religieuse d'une municipalité: la dissidence. Au plan central, il institue la surintendance. Quatre ans plus tard, le législateur sépare l'éducation des autres responsabilités municipales et crée les commissions scolaires. Il conserve le principe de la dissidence. Ces commissions scolaires succèdent aux Écoles de syndics créées par la loi de 1829. En 1846, les commissions scolaires imposent des taxes afin de subvenir à leurs besoins. En 1851, le législateur sanctionne la loi créant l'inspectorat des écoles au Québec et, en 1856, il pose deux gestes importants à savoir : la création du Conseil de l'Instruction publique et l'établissement des Écoles normales.

Guy Rocher nous dit, en 1968, que les commissions scolaires avaient trois fonctions à remplir. Tout d'abord, elles devaient favoriser l'établissement d'un enseignement public sur tout le territoire de la province. En second lieu, par les taxes qu'elles devaient prélever localement, elles obligeaient la population à participer directement et immédiatement aux dépenses de l'enseignement. Troisièmement, elles assuraient une

représentation démocratique aux contribuables puisque ceux-ci élisaient les commissaires chargés de l'administration des biens de la corporation scolaire. En agissant ainsi, la province de Québec respectait le principe du «no taxation without representation», ce qui à l'époque correspondait à la démocratie.

Au premier chapitre, Guy Lessard nous convie à une meilleure compréhension de la gestion de la diversité de l'école. Il souligne, avec à propos, que cette gestion est tout aussi complexe que la réalité scolaire quotidienne, qu'elle nous amène à bien camper les rôles, fonctions et responsabilités dévolus aux personnes appelées à faire en sorte que l'école offre des services éducatifs de qualité. Ces administrateurs et administratrices oeuvrent au sein d'organisations bureaucratiques où se vivent de nouvelles valeurs, des attitudes changeantes et des comportements qui ne trouvent pas toujours leur signification dans la culture traditionnelle québécoise.

Ces nouvelles exigences qui interpellent l'école ont leur écho au sein de la commission scolaire. Conséquemment, il nous semble important d'étudier la gestion centrale de cette unité politico-administrative de l'éducation. Comment qualifier les relations existant entre les membres du conseil scolaire et la direction générale?

Au Québec, peu de recherches ont été publiées au sujet de ces relations. Du côté américain, on s'est beaucoup attardé à étudier ce problème. Qui est commissaire? Qui occupe le poste à la direction générale? Les hommes et les femmes se comportent-ils de la même manière lorsqu'ils occupent ces fonctions? Quelle image se font ces personnes de la participation et de la représentation? C'est principalement à ces questions que nous désirons apporter une première réponse. Notre démarche s'effectue en trois temps:

1- nous discutons des concepts de participation et de représentation;
2- nous analysons la dynamique existant entre le conseil des commissaires et la direction générale;
3- nous présentons la grille d'analyse développée par Tallerico.

1- Participation, représentation et commission scolaire

D'entrée de jeu, disons que nous savons maintenant qu'il a fallu plus d'un siècle aux francophones québécois pour établir un système public d'éducation allant de la maternelle à l'université. Nous savons aussi que, au cours des trente dernières années, le Québec a profondément modifié les structures organisationnelles et administratives de l'enseignement primaire et secondaire. Rappelons simplement l'importante réduction du nombre de commissions scolaires et l'installation, d'une part, de l'élection des commissaires au suffrage universel et, d'autre part, de la participation des usagers et des producteurs des services éducatifs à la gestion de l'école et de la commission scolaire. En somme, la commission scolaire québécoise constitue un lieu de participation des citoyens et des citoyennes au domaine scolaire et elle leur assure une représentation démocratique.

1.1 La participation.

La participation apparaît comme "la part de pouvoir ou d'influence exercée par les citoyens et les citoyennes dans l'organisation démocratique de l'État et ressentie par eux-mêmes comme légitime."(COGES, 1976) Cette définition comprend trois éléments importants: influence, pouvoir et ressentie par eux-mêmes comme légitime.

Dans une société démocratique, ces trois concepts sont interdépendants et ne peuvent exister l'un sans l'autre. L'influence, c'est l'action, la pression qu'exerce une personne, un groupe ou une situation sur quelqu'un ou sur quelque chose. Le pouvoir, c'est la capacité que possède quelqu'un ou une institution de faire en sorte que l'autre ou les autres réalisent ce qu'il désire qu'ils fassent. L'exercice du pouvoir ou de l'influence suppose une subordination, une soumission quelconque. Si celle-ci est acceptée, si elle semble justifiée aux yeux de la personne ou du groupe qui exécute, réalise ce qu'on lui demande de faire, on dit alors que le pouvoir est ressenti comme légitime. Le pouvoir légitime prend ses décisions au nom du bien commun, au nom de l'intérêt national. (Plante, 1990)

Quelle forme la participation prend-elle? Une façon de classifier les différents types de participation est de s'interroger sur les efforts qu'elle demande aux personnes qui désirent participer et la somme de contrôle qu'elle leur permet d'exercer. Certaines formes de participation ne demandent presque rien en temps, en préparation ou en engagement personnel aux personnes qui veulent participer. D'autres formes sont plus exigeantes. En général, le contrôle qu'obtient la personne qui participe est directement relié aux efforts que cette participation exige d'elle. À titre d'exemple, aller voter ne demande que peu d'efforts; par contre, joindre un groupe, y participer de façon active et, même, en devenir le leader demandent beaucoup plus d'efforts de la part de la personne et, en même temps, lui octroie un contrôle beaucoup plus grand. Enfin, si une personne se fait élire à un poste de conseiller municipal ou scolaire, cela lui demande un engagement beaucoup plus grand mais lui donne, en même temps, une plus grand influence, un plus grand contrôle sur les événements publics traités par l'organisation dont elle est membre. (Mann, 1977)

D'une façon explicite, Hanlon (1968) a montré que, dans une organisation, tout comportement des membres, supérieurs ou subordonnés, crée le climat de liberté optimale. La liberté optimale dont il est ici question est celle qui conduit à la réalisation efficace et efficiente des buts de l'organisation et elle s'explique de la manière suivante. L'entreprise scolaire a des objectifs de survie et de développement à réaliser et il faut, pour qu'ils soient atteints, qu'un travail soit fait. Il doit être efficace et efficient, il doit rencontrer certains standards et un contrôle doit être exercé pour que les efforts de chaque agent convergent vers la réalisation des objectifs de l'organisation. Néanmoins, cette coordination organisationnelle n'est possible que dans la mesure où chaque membre de l'organisation accepte de fournir un effort de qualité.

Cette liberté optimale, même contrôlée, ne peut suffire à la réalisation efficace et efficiente des buts de l'organisation. Il faut qu'il y ait polarisation des énergies et des ressources. Autrement dit, il faut une canalisation des efforts de l'ensemble des agents vers une même finalité pour que la dynamique s'opère. Cette finalité, c'est la réalisation efficace et efficiente des buts de l'organisation.

L'interdépendance des membres de l'entreprise est nécessaire à l'exercice de la liberté optimale et à la polarisation des énergies. En effet, les recherches nous apprennent que les membres d'une organisation consentent à ce que leur liberté et leurs efforts soient orientés vers la réalisation des objectifs de l'organisation dans la mesure où ils se sentent acceptés et soutenus dans leur travail.

1.2 La représentation

Dans sa discussion de la représentation, Pitkin (1967) identifie quatre modes de représentation: formelle, descriptive, symbolique et substantive.

La représentation formelle surgit lorsqu'un acte ordinairement politique autorise quelqu'un à être un représentant de l'autorité politique. C'est ainsi que l'État québécois autorise les enseignants et les enseignantes qui détiennent un permis légal d'enseigner d'être des représentants de l'État dans l'école. Ou encore, l'audit administratif qui assure la société que l'ensemble des règles autorisées par la procédure comptable a été respecté.

La représentation descriptive met en évidence le représentant et le représenté à propos de phénomènes particuliers (race et classe sociale, par exemple). Elle ne porte pas sur la congruence qui existe entre ce que désire ou a besoin celui qui représente et celui qui est représenté.

La représentation symbolique réfère aux sentiments du représentant par rapport à ceux qui sont représentés. Elle implique cette expression «il est un des nôtres» non pas par les actions que pose le représentant ou la représentante, mais bel et bien parce que cette personne s'identifie à celles qui veulent être représentées.

La quatrième catégorie identifiée par Pitkin a trait à la représentation substantive. Celle-ci est au cœur même du système politique, car elle accentue les relations qu'il y a entre les désirs et les intérêts des personnes représentées et ceux du représentant. Pitkin

définit la représentation substantive comme étant l'agir dans l'intérêt des représentés, ceci étant fait d'une manière responsable envers eux. L'idée centrale est qu'il doit y avoir une correspondance entre ce que le représentant fait et ce que les représentés voudraient qu'on fasse pour eux.

Si nous reprenons cette idée de participation et de représentation et que nous l'appliquons à la situation scolaire actuelle au Québec, il nous apparaît que certaines questions se posent. En effet, peut-on actuellement parler de citoyens et citoyennes représenté-es au sein du conseil des commissaires dans les diverses municipalités scolaires du Québec? Peu de personnes savent qui est le ou la commissaire de leur quartier. Peu de personnes participent aux élections scolaires qui ont lieu à l'automne ordinairement au Québec. Peu de gens fréquentent les assemblées et les réunions du conseil des commissaires. Lorsqu'il y a des élections pour désigner une personne au conseil des commissaires, qui, parmi les citoyens et les citoyennes d'un quartier, se présentent au jour du scrutin? Les statistiques nous disent qu'elles sont peu nombreuses à se donner la peine d'aller voter lors des élections scolaires. La question demeure donc ouverte. Qui représentent les commissaires qui sont élus sans opposition ou encore avec une faible participation des citoyens et des citoyennes aux élections scolaires?

Voilà donc posé le problème de la participation et de la représentation au sein même de la gestion scolaire locale du préscolaire, du primaire et du secondaire. Pour compléter ce tableau, il faut ajouter le rôle que joue la direction générale (D.G.) dans l'administration de cet organisme. Comment qualifier les relations existant entre les membres du conseil scolaire et la direction générale?

1.3 La commission scolaire

Tel que défini par la Loi sur l'instruction publique, la commission scolaire est une personne morale qui a les pouvoirs nécessaires pour exercer les fonctions qui lui sont dévolues. (a.113) Elle est administrée par un conseil de commissaires élus ou désignés.(a.143) Globalement, la commission scolaire doit s'assurer que les personnes

relevant de sa compétence reçoivent les services éducatifs auxquels elles ont droit. Sa gestion doit répondre à des exigences spécifiées à la fois par le bien commun général et par les attentes des personnes et des groupes oeuvrant sur son territoire. À titre d'exemple, on peut souligner les demandes religieuses, les requêtes de l'administration municipale ou encore les pressions des entreprises et des syndicats locaux. À l'intérieur d'un cadre établi par l'Assemblée nationale, par le Gouvernement et par le ministère de l'Éducation, la Commission scolaire gère des ressources humaines, matérielles et financières lui permettant d'offrir des services éducatifs aux jeunes et aux adultes ainsi que d'autres services communautaires.

1.4 La direction générale

La même loi nous dit que le directeur général assiste le conseil des commissaires et le comité exécutif dans l'exercice de leurs fonctions et de leurs pouvoirs. Il assure la gestion courante des activités et des ressources de la commission scolaire, il veille à l'exécution des décisions du conseil et du comité exécutif et il exerce les tâches que ceux-ci lui confient (a.201 et a.202)

La direction générale est donc responsable de la totalité des opérations de la commission scolaire. On ne peut pas dire que les lois générales et les règlements locaux détaillent l'organisation quotidienne de son travail et les contenus spécifiques de ses activités, mais on peut se demander si le travail de cette personne ne constitue pas un des pivots importants de la dynamique de la commission scolaire. Alors, savons-nous ce que fait cette personne? Est-ce que ce sont les activités financières qui accaparent ses énergies ou l'organisation des services éducatifs? Est-ce que ses journées sont occupées à de multiples activités plutôt courtes et ayant trait à une foule de choses différentes ou travaille-t-elle à l'écriture de quelques dossiers? Cette personne passe-t-elle son temps à écrire ou donne-t-elle et reçoit-elle des informations orales?

1.5 L'interdépendance des acteurs et des actrices

Dans un système social complexe, les interrelations entre les divers agents sont aussi nombreuses que le nombre des diverses catégories d'acteurs et d'actrices présents dans ce système. Ainsi, les parents et les électeurs ont des attentes face à la commission scolaire; elles ne sont peut-être pas explicitement signifiées, mais elles existent réellement. Les directions d'école en ont aussi face au D.G.; elles sont très souvent écrites, mais celles qui sont implicites sont elles aussi très importantes. Si le conseil scolaire et le comité exécutif entretiennent des attentes face au D.G., cette personne jouit des mêmes prérogatives. Dans l'explicitation de cette dynamique, on pourrait, de la même manière, constater que les autres professionnels de la commission scolaire formulent des attentes précises quant au comportement du conseil, du comité et du D.G.. Et que dire des comités d'école, des conseils d'orientation, etc.

Si nous voulons comprendre les interrelations existant entre les deux acteurs qui nous intéressent, les commissaires et le D.G., essayons de mieux les définir et de mieux comprendre leur rôle dans ce processus dynamique. Tel que nous venons de le décrire, le système scolaire du Québec, comme tous ceux des pays modernes, est fort complexe et les attentes envers l'institution locale, responsable d'offrir des services éducatifs, proviennent de différentes sources.

2- La dynamique administrative scolaire

Les caractéristiques des personnes constituent les premières sources qui façonnent leur perception: âge, sexe, habiletés, niveau d'instruction, etc.

Les façons d'être et d'agir de la communauté et de la commission scolaire elle-même déterminent, d'une certaine manière, les attentes qu'on peut exprimer à quelqu'un.

2.1 Le statut socio-économique de la commission scolaire.

Une donnée importante dans l'établissement des relations qui peuvent se créer entre les commissaires et la direction générale, c'est le statut socio-économique de la commission scolaire.

Burlingame (1988) utilise le modèle d'analyse de Boyd (1976) pour étudier la question: qui gouverne l'éducation au niveau local? L'analyse critique que Boyd fait l'amène à affirmer que le type de district scolaire et la nature des politiques qu'il adopte déterminent deux extrants: a) la controverse épisodique du contrôle de la communauté sur les politiques scolaires et celui de la commission scolaire sur la communauté; b) l'étendue de l'influence de la communauté sur les éducatrices et les éducateurs professionnels et celle de ces derniers sur la communauté.

Généralement, lorsqu'on classifie les communautés humaines, on distingue le milieu urbain, le semi-urbain et le rural. Les personnes qui étudient les commissions scolaires des grandes villes découvrent qu'elles constituent des bureaucraties peu sensibles à leur environnement: elles ont développé tellement de spécialisations professionnelles, tellement de routes bureaucratiques complexes de communication et si peu de façons permettant aux citoyens d'exprimer ce qu'ils désirent que l'école s'est complètement divorcée du public.

SCHÉMA 1

FACTEURS AFFECTANT LA DYNAMIQUE ADMINISTRATIVE LOCALE D'UNE COMMISSION SCOLAIRE ET DE SON D.G.

COMMISSION SCOLAIRE
statut socio-économique du milieu

CONSEIL DES COMMISSAIRES		DIRECTEUR/TRICE GÉNÉRALÆ
caractéristiques: composition selon le sexe		**caractéristiques:** sexe
- attitudes - intérêts - aptitudes - croyances - valeurs - connaissances - statut social	TRAVAIL À RÉALISER	- attitudes - intérêts - aptitudes - croyances - valeurs - connaissances - statut social

Minar (1966) découvre, en étudiant les commissions scolaires de la banlieue de Chicago, que le niveau socio-économique influence à la fois le degré de conflits dans la communauté et le rôle du D.G.. Le groupe de statut socio-économique inférieur montre un niveau plus élevé de conflits électoraux et une plus grande participation électorale. De plus, les D.G. font face à un questionnement provenant des membres du conseil scolaire. Minar explique ses résultats en disant que les districts ayant un statut socio-économique élevé possèdent plus de ressources pour gérer le conflit et un plus grand respect de l'expertise professionnelle. Les milieux ayant un statut socio-économique élevé minimisent les conflits alors que ceux qui ont un statut socio-économique faible manquent de ressources pour contrôler le conflit.

Jean Plante

Boyd (1976) s'inscrivant dans la perpective de recherche de Minar, découvre que la notion de primauté d'intérêts peut expliquer les effets indirects du statut socio-économique sur la division de la communauté. Les communautés ayant un statut socio-économique élevé semblent donner la primauté aux intérêts communautaires plutôt qu'aux intérêts personnels; elles sont structurellement intégrées et capables de garder le conflit à son minimum. À l'inverse, les communautés ayant un statut socio-économique inférieur semblent accorder la primauté aux intérêts personnels plutôt que communautaires, être moins structurellement intégrées et prôner le conflit.

Peshkin (1978) étudie les effets persistant de l'intégration des districts ruraux en Illinois. Le souvenir du bon vieux temps, le lente mort d'un village, les querelles quant au transport, la perte de contrôle sur l'éducation des enfants, ainsi que l'indifférence des perdants et l'arrogance des gagnants ont abouti à une union imparfaite. La nouvelle commission scolaire et son D.G. sont constamment en conflit.

2.2 Les caractéristiques des personnes et leurs relations

2.2.1 Les commissaires

Les caractéristiques des personnes qui occupent des fonctions de commissaires scolaires ou à la direction générale constituent les premières données susceptibles de nous informer à propos des relations existant entre le conseil scolaire et le D.G..

Le conseil des commissaires est-il composé principalement d'hommes ou de femmes? Les deux sexes sont-ils équitablement représentés?

Aux États-Unis, en 1927, 10,2% des membres des commissions scolaires étaient des femmes; en 1972, elles comptaient pour 12% et au milieu de la décennie 1980, on en dénombrait 37%. (Tallerico, 1992).

En 1980, une étude des commissions scolaires américaines accueillant plus de 50 000 élèves a été réalisée. Il y avait 69 commissions scolaires dans cette situation; 96% de ces organisations ont répondu à l'enquête. Ces commissions scolaires comptent entre 5 et 13 membres, dont une moyenne de 7,8 et un mode de 7. (Ornstein, 1981) Cette même étude met en évidence que les minorités et les femmes jouent un plus grand rôle aujourd'hui dans les commissions scolaires. Dans les 66 commissions scolaires qui ont répondu à l'enquête (60% accueillent une majorité appréciable de Blancs) 29% des membres de la commission proviennent des minorités ethniques et 36% sont des femmes. Les minorités sont présentes dans 80% des commissions scolaires et les femmes dans 98,5%. Les représentants du monde des affaires (29%) constituent le groupe le plus nombreux chez les commissaires; ce groupe est suivi par les représentants du monde de l'éducation (14%).

L'enquête de 1990 (Ornstein, 1992) montre que 57,7% des membres des commissions scolaires sont masculins et que la grandeur de la commission scolaire n'amène aucune différence dans cette composition. Par contre, les femmes commissaires sont plus nombreuses dans les centres urbains (46,2%), ainsi que dans l'ouest où elles sont majoritaires (53,7%). Ce sont les commissions scolaires de banlieue et du sud qui accueillent le moins de femmes (37,1% et 37,3%). Les minorités constituent 27,5% des membres et les Noirs (20,9%) sont les plus représentés.

Dans ces grands districts scolaires, 87,5% des commissaires sont élus. Ceux qui sont désignés dirigent les écoles des grandes villes: New York, Chicago, Philadelphie, Baltimore et l'État du Maryland. L'étude d'Ornstein nous apprend que la majorité des commissaires (36,5%) a entre deux et cinq ans d'expérience à titre de commissaire, 32% entre six et dix ans, 13,8% plus de dix ans et que 17,7% en sont à leur première année. Comparés à leur D.G., 48,5% des commissaires ont une carrière plus longue. (voir infra)

L'étude rapportée par Ornstein, en 1992, montre que les gens d'affaires (24,4%) constituent le groupe occupationnel le plus représenté chez les commissaires. Les suivent les «homemakers» (14,7%), les gens de l'éducation (13,7%) et les gens à la retraite

(13,0%). Un dernier groupe comprend les gens de droit (9,6%), les fonctionnaires (7,4%) et les agents communautaires (5,6%).

Au-delà des chiffres, quelle importance la composition, hommes-femmes, du conseil des commissaires a-t-elle sur les relations entre le D.G. et le conseil? De quelle manière les membres du conseil scolaire se définissent-ils?

Ces personnes, élues par l'ensemble de la population ou désignées par un groupe précis, sont supposées être des «politiciennes» nobles, c'est-à-dire ne pas être des «politicailleuses» et ne pas être celles qui réalisent le travail quotidien de l'administration. (Greene, 1990) Les parents et les groupes communautaires les perçoivent comme leurs représentants et s'attendent à ce qu'ils répondent à leurs demandes. Peu importe ces perceptions, la question principale demeure: comment les commissaires se définissent-ils? Se voient-ils d'abord comme des représentants de la population ou se perçoivent-ils comme des administrateurs, membres d'un groupe? S'ils sont des représentants d'une communauté, quels moyens utilisent-ils pour maintenir le contact avec celle-ci? S'ils se voient comme les représentants des parents, en quoi les élus au suffrage universel se différencient-ils, dans leurs sources d'information, des représentants des parents membres du comité de parents? Si le type administrateur l'emporte, comment les commissaires se distinguent-ils de l'administrateur professionnel qu'ils engagent?

Des recherches américaines (Tallerico, 1989, 1992) montrent que les femmes commissaires ont des perceptions et des attentes différentes de celles des hommes commissaires concernant les communications entre le D.G. et le conseil et qu'elles tendent à être moins satisfaites des pratiques actuelles de ces communications. Elles sont plus nombreuses que les hommes à voir un déséquilibre dans la division du pouvoir entre le D.G. et le conseil. Les commissaires masculins laissent les décisions éducatives aux administrateurs professionnels; les commissaires féminines veulent davantage que le conseil et le D.G. évaluent le contenu éducatif. Les femmes commissaires sont généralement intéressées aux programmes d'études et aux questions humaines alors que les

commissaires masculins s'intéressent plutôt aux finances, aux équipements, au contrôle et à l'efficience du système éducatif.

Une autre étude (Institute for Educational Leadership, 1986), conduite à la grandeur des États-Unis, a montré que la majorité des commissaires se perçoivent comme des administrateurs ayant une vision large des intérêts de la communauté plutôt que des représentants d'un quartier ou d'une localité. Cependant, même si cette perception rend compte des comportements de l'ensemble des commissaires, les femmes sont plus nombreuses que les hommes à vouloir s'attribuer l'étiquette représentantes et elles définissent leur rôle d'une façon plus politique que ne le font les hommes. Enfin, la plupart des études montrent que les femmes commissaires consacrent plus de temps au travail de la commission scolaire et qu'elles sont plus actives que les hommes au sein du conseil.

N'ayant pas trouvé de description similaire au Québec, il me faut poser des questions. Comment les commissaires se définissent-ils? Ont-ils des contacts régulièrement avec leurs électeurs et électrices? Combien de fois par mois, par année communiquent-ils avec ces personnes? Est-ce que les parents ou les groupes communautaires communiquent avec eux? Quels sont les principaux problèmes confrontant actuellement les commissions scolaires: les finances scolaires, les relations école-communauté, les programmes d'études et l'enseignement, la gestion du personnel ou les affaires étudiantes?

2.2.2 La directrice générale ou le directeur général

Hormis l'importante étude que vient de produire Claudine Baudoux (1994), peu de choses ont été publiées sur les administratrices et administrateurs scolaires du Québec. Baudoux et Girard (1990) et Baudoux (1991) ont décrit l'évolution du nombre de responsables d'établissements du primaire, du secondaire et du collégial selon le sexe et le statut civil, de 1958 à 1985. Elles ont constaté une baisse proportionnelle des femmes dans les établissements d'éducation au cours de cette période.

Au Québec et au Canada, on a peu écrit au sujet de ce professionnel. Une étude américaine (Greene, 1990) montre que la volonté du D.G. à organiser des services éducatifs de qualité constitue un facteur fondamental de la réussite scolaire. Pour réussir cette mission, le D.G. doit d'abord amener la commission scolaire à établir des objectifs d'enseignement et d'apprentissage, précis et réalistes, créateurs et critiques. Cette personne doit ensuite affirmer et réaffirmer à tous les niveaux organisationnels que tous les enfants ont le droit d'apprendre avec les meilleurs moyens dont dispose la commission scolaire.

Chez les Américains (Crowson, 1987), les D.G. sont des hommes (98,8%), blancs (97,9%), mariés (91,2%), au mitan de la vie (48,7 ans), de mobilité sociale ascendante (87,2% rapportent que leur statut social est supérieur à celui de leurs parents), protestants, ils sont nés aux États-Unis, ils sont d'origine rurale ou de petites villes et ils ne sont pas immigrants. Ceux de la minorité proviennent des groupes ethniques favorisés.

Au plan de la carrière (Crowson, 1987), le D.G. américain

1- Montre un taux de roulement légèrement plus élevé aujourd'hui qu'il y a dix ans; selon Ornstein (1992), il change de commission environ tous les cinq ans;
2- a une carrière moyenne de sept ans;
3- vit une tension plus forte aujourd'hui avec son conseil qu'il y a dix ans;
4- quitte son poste (16%) à cause de conflits avec le conseil;
5- affirme (plus de la moitié d'entre eux) qu'il choisirait la même carrière si c'était à refaire; ils sont cependant moins nombreux à le dire aujourd'hui qu'il y a dix ans.

2.2.2.1 La perception que les D.G. ont d'eux-mêmes.

Les D.G. américains disent qu'ils ont confiance en eux-mêmes, qu'ils sont compétents et capables d'affronter les défis de leurs tâches. Ils voient la direction générale comme devenant de plus en plus importante et favorable au développement d'une carrière (Crowson, 1987; Cunningham & Hentges, 1982). Néanmoins, ils décri-

vent la fonction comme une position managériale hautement conflictuelle (Blumberg & Blumberg, 1985; Boyd, 1982; Cuban, 1985). Cependant, le rôle extrêmement visible de la direction générale en tant que gardienne de l'éducation des enfants de la communauté uni à la politisation nécessaire aux relations entre le Conseil et le D.G. font que vivre avec le conflit est un élément de la tâche de la direction générale. (Crowson, 1987)

Tous ne sont pas de cet avis. Certains chercheurs ont trouvé que le D.G. scolaire n'affronte pas plus le conflit que ne le fait le D.G. municipal. Il semble que les D.G. scolaires vivent significativement moins longtemps les conflits que ne le font les managers municipaux. De même, le D.G. scolaire rapporte un désaccord plus faible avec le public que ne le fait celui de la municipalité. (Zeigler, Kehoe & Reisman, 1985)

Les différences comportementales des femmes et des hommes commissaires, dont il a été question auparavant, se reflètent chez les administratrices et les administrateurs professionnels. Ainsi, les directrices d'école et les directrices générales se préoccupent plus des programmes d'études, de l'enseignement et des affaires étudiantes, et elles ont plus de contacts avec les enseignantes, les groupes de parents et d'enseignants. De leur côté, les administrateurs s'inquiètent davantage de structures organisationnelles, ainsi que du budget, des immeubles et du management. (Ortiz & Marshall, 1988; Tallerico, 1992)

Il semble, cependant, qu'il faille temporiser ces découvertes. En effet, les directeurs et les directrices d'école qui ont enseigné au primaire s'occupent d'abord de l'enseignement alors que ceux et celles qui ont enseigné au secondaire se préoccupent davantage des tâches administratives. On peut faire l'hypothèse que les différences de structures entre les écoles, primaire et secondaire, façonnent différemment les personnes qui y oeuvrent et que cette différence perdurera tout au long de leur carrière. (Tallerico, 1992)

Il n'y a pas que dans le domaine de l'éducation qu'on observe une différence entre les administrateurs et les administratrices. Les femmes ont tendance à adopter un

style de leadership plutôt participatif et démocratique, alors que les hommes sont plus autocratiques et directifs. Il faut nous souvenir que les stéréotypes sexistes influencent le comportement du leader. (Eagly & Johnson, 1990)

2.2.2.2 La carrière du D.G.[1]

1. Les faits influençant le recrutement et la sélection.

Les études relatives aux pratiques de recrutement en administration de l'éducation confirment ce que la plupart des critiques ont déjà énoncé, à savoir : les administrateurs proviennent de groupes traditionnels de candidats et de candidates. Les membres des groupes minoritaires et des groupes féminins perçoivent et rencontrent des barrières qui restreignent leur entrée dans ce groupe. (Fisher 1979 ; Hall 1984 ; Martin 1981 ; Sloan 1980). Quoique la sélection des candidats provenant de l'extérieur de ce groupe traditionnel puisse être influencée par des facteurs autres que la compétence administrative, telle la pression politique, tout indique que les membres du public siégeant sur les comités de sélection peuvent être objectifs et relativement libres de tout biais quand ils participent à la sélection des administrateurs. (Cogan 1982)

Les facteurs politiques peuvent être un aspect inévitable dans la sélection des administrateurs. La réussite dans l'exercice d'une fonction administrative peut être hautement dépendante du jugement du comité de sélection. (Bennington 1966). L'absence d'un soutien unanime au moment de la sélection peut être suivi d'une démotion ou d'une démission peu de temps après que la personne ait été nommée à son poste administratif. (Reeves 1971)

Les caractéristiques du comité de sélection, telles des attitudes libérales, peuvent aussi affecter la décision d'engagement. (Morris 1980)

---

1 Cette partie du travail est fortement inspirée de Erwin Miklos, «Administrator Selection, Career Patterns, Succession, and Socialization», Norman J. Boyan (editor), Handbook of Research on Educational Administration, Longman, New York, 1988, pp. 53-76.

Principalement aux niveaux inférieurs de la structure administrative, les candidats locaux ou internes de l'organisation peuvent avoir un avantage sur les personnes provenant de l'extérieur du district. (Glover 1970 ; Hall 1984 ; Justice 1966 ; Stapley 1958)

Certaines caractéristiques de la personnalité des candidats peuvent aussi avoir un effet sur les processus de sélection et de recrutement. Par exemple, les enseignants, les directeurs adjoints et les directeurs d'école qui aspirent fortement à être promus tendent à respecter davantage les volontés organisationnelles que ne le font ceux qui ne recherchent pas d'avancement. (Fallinger 1981, Tronc & Enns 1969). Une relation entre le rang organisationnel et la volonté de se complaire aux directives de l'organisation suggère que ceux qui adoptent ce dernier comportement face à leurs supérieurs peuvent être perçus comme loyaux par ces derniers et alors sont davantage susceptibles d'être promus.

La structure d'un système éducatif peut aussi influencer les pratiques de recrutement et de sélection. Dans une structure centralisée, l'ancienneté et le temps passé dans un poste sont des considérations importantes dans la sélection des principaux d'école. (Carlson 1979, Geering 1980). Plus généralement, le contexte culturel peut aussi être associé aux pratiques particulières dans la sélection des administrateurs. (Olivera 1979)

Quoique la réduction de l'influence des facteurs externes sur la détermination du choix d'un administrateur ait été définie comme désirable par les recherches (Fisk 1953, McIntyre 1966), ces facteurs n'ont pas fait l'objet d'études extensives.

2. Le genre dans le recrutement et la sélection.

La discussion sur la question du nombre de femmes en administration de l'éducation a une longue histoire tant du côté américain que canadien. Au cours des dernières années, la proportion d'administratrices a constamment diminué (Hansot &

Tyack, 1981). Récemment, l'influence du genre sur l'engagement des administrateurs a été examiné selon différentes perspectives. Les résultats des recherches confirment que les femmes ne sont pas traitées justement et qu'elles rencontrent une variété de barrières qui les empêchent d'accéder aux positions administratives. (Covel, 1979)

Les femmes qui détiennent des positions administratives et celles qui n'en détiennent pas rapportent qu'il y a des préjudices contre les femmes et des discriminations dans les pratiques d'engagement. (Holtz 1980 ; Johnston, Yaekey & Moore 1980; Picker 1979; Piggott 1980) La discrimination perçue prend différentes formes: la restriction de l'information quant à la disponibilité des avancements possibles, le non-encouragement des femmes à compétitionner pour des positions administratives, l'espoir que les femmes auront des qualifications supérieures et la restriction à offrir aux femmes des emplois de conseil plutôt que des emplois administratifs. (Cottrell & Hughes 1978 ; Picker 1979 ; Sloan 1980) Les études qui ont comparé les caractéristiques personnelles et professionnelles des administrateurs et des administratrices confirment que les femmes tendent à être plus âgées et avoir vécu de plus grandes expériences en éducation que les hommes lors de leur premier engagement dans une position administrative (Johnston et al. 1980, Picker 1979) Quoique la proportion de femmes dans des positions administratives qui ont été encouragées à poser leur candidature ou qui ont été parrainées soit à peu près la même que ce que les hommes ont reçu, on perçoit plus fréquemment le parrainage d'hommes par rapport à celui des femmes. (Ibeawuchi 1980, Picker 1979)

Les études des attitudes envers les femmes administratrices et de la possible influence du genre sur les décisions de sélection ont conduit à des résultats inconsistants. Certaines croyances sont favorables à l'engagement de femmes alors que d'autres sont défavorables (Ott 1983). La perception que les femmes manquent d'habiletés pour occuper des positions d'autorité (line) alors qu'elles ont les qualités pertinentes pour occuper des positions de conseil (staff) peut conduire à une discrimination envers les femmes qui aspirent à occuper des positions supérieures dans la structure administrative de l'éducation. Les attitudes envers l'engagement de femmes en tant qu'administratrices peuvent être influencées par le pourcentage de femmes sur le conseil scolaire (Forlines

1981), l'expérience antécédente au travail avec des administratrices (Mack 1981), les positions détenues (Pawlitschek 1976) et le genre des répondants (Ibeawuchi 1980).

3. Les cheminements de carrière

Plusieurs éducateurs regardent les positions administratives comme étant l'ultime but de leur plan de carrière. Les personnes se préparent elles-mêmes à devenir administrateurs ou administratrices en acquérant de l'expérience et en faisant des études formelles dans ce but. Une fois désignées à leur poste, elles poursuivent ordinairement leur carrière en essayant de gravir les échelons de la structure administrative.

Le concept de modèle de carrière suppose certaines régulations dans le cheminement des personnes d'une position à une autre dans la structure administrative. La recherche relative au cheminement de carrière a tenté de délimiter la séquence ou le cheminement des individus qui entrent en administration: de la première position qu'ils occupent jusqu'à la plus élevée qu'ils atteindront au cours de leur carrière. Des régularités et des variations ont été identifiées. Par exemple, la route menant à la direction générale inclut ordinairement que cette personne ait d'abord été enseignante, directrice d'école avant d'atteindre le sommet de la hiérarchie administrative scolaire au niveau d'une commission scolaire. Ce cheminement n'est pas le même en ce qui a trait aux administrations rurales et aux administrations urbaines de telle sorte qu'on peut dire qu'il y a des cheminements différents selon qu'on occupe un poste en milieu rural ou que l'on travaille en milieu urbain. De plus, il semble qu'il soit plus facile de devenir directeur ou directrice générale lorsqu'on a occupé un poste de directeur d'école au niveau secondaire plutôt qu'au niveau primaire. On pourrait donc dire qu'il y a deux progressions qui va d'enseignant, à directeur adjoint, à directeur au primaire; d'enseignant à directeur adjoint au niveau secondaire, à directeur au niveau secondaire et possiblement la surintendance ou la direction générale.

À cet effet, l'étude de Gartner (1980) est vraiment utile. Gartner a observé l'État du Michigan sur une période de cinq ans de 1968 à 1973. Il a découvert trois modèles de mobilité. Le premier est un cheminement qui conduit à la direction générale en passant

par la direction d'une école secondaire. Le poste ainsi laissé vacant est occupé ordinairement par un assistant directeur de l'école secondaire. À son tour, ce poste d'assistant directeur de l'école secondaire sera rempli soit par un superviseur ou encore par un assistant principal de l'école élémentaire. Le deuxième modèle conduit aussi au poste de superintendant; il est cependant différent et on note le cheminement suivant: de superviseur du curriculum de niveau secondaire à l'administrateur de l'instruction à l'assistant superintendant et alors à la superintendance. Le troisième modèle se restreint à l'école primaire; c'est ordinairement d'une position d'enseignement ou encore d'assistant principal de l'école élémentaire qu'on chemine vers un poste de principal de l'école élémentaire. Dans ses recherches, Gartner n'a pu conclure si le poste de principal de l'école élémentaire menait ou pouvait mener au poste de superintendant: un trop petit nombre de faits lui interdisant de conclure.

4. Les aspirations des personnes à ce haut poste administratif

La plupart des recherches concernant les aspirations de carrière ont pris en considération des différences qui existent entre des groupes. Par exemple, les différences entre les hommes et les femmes dans ces études ont été particulièrement établies. Dans une étude (Johnson 1979) montre qu'il y a deux fois plus d'hommes que de femmes qui aspirent à devenir superintendant. Les femmes aspirent surtout à détenir des fonctions au siège social. Une étude des directrices d'école (Farmer 1983) montre qu'elles considèrent la position qu'elles détiennent comme étant le but final de leur carrière. Quoique certaines autres aient des aspirations plus élevées, peu d'entre elles sont vues comme étant des superintendantes possibles. Ces observations ont été confirmées dans des études à d'autres niveaux; par exemple Shea (1984) a découvert que parmi les aspirants masculins et féminins pour un poste de principal, les femmes avaient tendance à avoir des aspirations de carrière plus faibles. Ces différences deviennent plus significatives à la lumière des recherches de Fuqua (1983) qui montrent que les aspirations pour la mobilité ascendante sont reliées au taux réel de la mobilité.

Les aspirations en elles-mêmes ne sont pas suffisantes pour expliquer la mobilité. Une des différences observées par Scally (1982) dans l'étude des directrices

générales et des aspirantes à cette position montre que les personnes qui occupent cette position ont des intentions plus grandes et un intérêt plus grand à rechercher cette position que ne l'ont les aspirantes. Une étude des femmes dans des postes administratifs en économie domestique indique que ces positions sont obtenues par des femmes qui étaient à la bonne place au bon moment. Cependant, plusieurs de ces femmes occupant une position administrative disent qu'elles se sont positionnées elles-mêmes pour être à la bonne place.

5. La succession

La recherche sur la succession administrative en éducation est due principalement à l'initiative de Carlson (1961, 1962 et 1972).

Un postulat important à la base des recherches relatives à la succession administrative est que le changement d'administrateur est un événement important dans la vie d'une organisation. De plus, les caractéristiques du successeur et les conditions entourant cette succession ont une signification importante et un impact non négligeable sur la vie organisationnelle.

Les chercheurs se sont attardés à étudier les raisons de la succession surtout lorsqu'il s'agit de démission ou de démotion de l'administrateur. Cokendolpher (1959) découvre que certains superintendants changent de position parce qu'ils y voient un avancement de carrière possible et une augmentation de salaire. D'autres font les mêmes gestes parce qu'ils y sont obligés ou encore parce qu'ils veulent travailler dans des communautés où ils se sentent plus désirés. Il n'y a seulement qu'un petit nombre de superintendants qui ont quitté leur position à la fin des années 40 et au cours des années 50 dont la raison principale est la prise de leur retraite, les autres ont cherché d'autres formes de travail.

Dans sa première publication sur la succession, Carlson (1961) utilise deux concepts, celui de carriériste et l'autre que nous pourrions appeler de recherche de position pour différencier deux types de superintendant. Cette distinction a servi de base

à l'examen des autres caractéristiques des deux types d'administrateurs, à l'identification des conditions sous lesquelles chaque type obtient son engagement et à l'étude des effets sur l'organisation des deux types de succession. L'image générale, qui émerge des recherches ayant pris comme base ces deux concepts, montre que le superintendant carriériste est une personne qui développe un engagement hâtif de carrière vers la superintendance et que cette personne s'engage délibérément à planifier sa carrière pour atteindre ce but.

La personne non carriériste visant une position d'administrateur adopte une orientation beaucoup plus passive face à la superintendance et est moins encline à la mobilité ascendante. Les administrateurs carriéristes sont beaucoup plus actifs dans le réseau des relations sociales parmi les pairs que ne le sont les administrateurs non carriéristes. Les premiers sont sélectionnés fréquemment par les amis et tiennent un statut relativement élevé dans la structure sociale des administrateurs tant au niveau local qu'au niveau national et sont activement engagés dans le réseau des communications d'informations relatives aux pratiques éducatives.

L'utilisation des deux concepts, carriéristes et non-carriéristes, a été réalisée lorsqu'il fallait faire une différenciation pour combler le poste de direction générale. On a alors identifié l'administrateur carriériste à la personne externe à l'organisation et le non-carriériste à la promotion interne. Les administrateurs carriéristes, ou externes à l'organisation, ont tendance à être engagés lorsque les conditions sont considérées comme non satisfaisantes et quand on perçoit que cette personne contribuera à apporter un changement. Alors que les administrateurs provenant de l'extérieur de l'organisation sont supposés démontrer une performance créatrice puisqu'on leur donne comme mandat de changer les choses, les administrateurs non carriéristes, identifiés à ceux qui sont à l'interne de l'organisation, sont supposés démontrer une performance stabilisatrice et ne pas définir leur mandat comme étant une occasion d'introduire du changement. Les deux types d'administrateurs sont censés se concentrer sur les règles qui ont ainsi prévalu à leur nomination.

Une des différences les plus étudiées entre le carriériste et le non-carriériste a trait à l'adoption des innovations. Carlson (1972) cite des recherches supportant la conclusion que des superintendants carriéristes tendent à adopter plus d'innovations et à le faire à une plus grande rapidité que les surintendants non carriéristes. Le haut degré d'intérêt dans l'innovation éducative est particulièrement évident durant les années 60 et 70.

3- La démocratie scolaire: le modèle de Tallerico.

Les relations qu'un système scolaire entretient avec son D.G. découlent aussi de la définition que chacun apporte à la démocratie scolaire. Il y a, sans doute, diverses façons de la définir. Tallerico (1989) nous décrit trois types possibles afin de nous permettre de dire ce qui se vit dans le milieu scolaire.

Une première interprétation de la démocratie voit la gouverne locale de l'éducation comme un bastion de la démocratie et de son contrôle non professionnel. Selon ce point de vue, le contrôle politique est exercé par la voie de l'autorité légale: les électeurs et électrices locaux désignent leurs représentants pour former le corps législatif; un D.G. est engagé pour s'occuper des fonctions exécutives et administratives. On postule que l'exécutif suit les instructions du législatif et qu'en retour le tout est réalisé dans les meilleurs intérêts des mandataires. (Mann, 1977; Tallerico, 1989)

On peut aussi considérer la démocratie selon une interprétation technocratique ou professionnelle. Le postulat de base veut que les éducateurs professionnels possèdent la bonne réponse, soient en possession de la vérité en ce qui concerne les solutions aux problèmes éducatifs. Alors, les personnes qui souscrivent à une telle définition de la démocratie recherchent l'appui et les recommandations des administrateurs scolaires et considèrent le D.G. comme l'acteur dominant capable de prendre les décisions politiques et administratives pertinentes. (Sergiovanni et al., 1987; Tallerico, 1989)

Une troisième interprétation du fonctionnement de la démocratie se situe entre

les deux précédentes. On reconnaît l'existence de plusieurs lieux de rencontre entre les administrateurs professionnels et les élus. Ces lieux servent de médiateurs et permettent d'équilibrer le degré de contrôle qu'exercent les administrateurs professionnels et les administrateurs non professionnels, élus ou désignés. Ces mécanismes, subtilement et indirectement, définissent les paramètres du système et posent les limites à l'intérieur desquelles doivent fonctionner les commissaires scolaires et le D.G.. Essentiellement, la gouverne est alors une fonction partagée: le D.G. et les commissaires cherchent à satisfaire les attentes de la communauté. (Boyd, 1976; Iannaccone & Lutz, 1970)

Pouvons-nous décrire le type de démocratie qui se vit dans nos commissions scolaires?

3.1 La dynamique des relations entre le conseil et le D.G.

Quelles sont les relations qui existent entre le D.G. et le conseil scolaire? Une certaine littérature suppose qu'une tension endémique, qu'une apparente relation prévaut entre le D.G. et le conseil due, d'une part, au déséquilibre existant entre le contrôle des élus et le pouvoir de l'expertise professionnelle et, d'autre part, de la nature ambiguë des fonctions politiques et administratives dans la gouverne éducative. Actuellement, nous ne possédons pas, au Québec, de données qui permettent de confirmer ou d'infirmer cette hypothèse, mais il faudra, sans doute, les recueillir très bientôt.

Que font les D.G. et les commissaires à travers ce labyrinthe d'interrelations sociales que nous avons tenté de décrire ci-avant?

3.1.1 Le comportement des commissaires.

Tallerico (1989) décrit trois types de relations que les commissaires américains ont avec leur D.G.. Elle place ces comportements sur un continuum allant d'un acquiescement passif à une vigilance inquiète en passant par un soutien proactif.

SCHÉMA 2

COMPORTEMENTS DES COMMISSAIRES SELON LEURS SOURCES D'INFORMATION ET LE DEGRÉ DE CONTRÔLE DU D. G.

acquiescement	**soutien**	**vigilance**
passif	**proactif**	**inquiète**

Ces modèles de comportements diffèrent les uns des autres en fonction, d'une part, de la manière dont l'information est colligée et utilisée et, d'autre part, de l'étendue, du degré et du but de l'engagement du commissaire dans les affaires du district scolaire.

À titre d'exemple, les commissaires ayant un comportement du type acquiescement passif se fient, pour prendre leurs décisions, à l'information et aux interprétations fournies par le personnel administratif. Au contraire, les commissaires enclins à des comportements du type vigilance inquiète rencontrent, personnellement et sur une base régulière, les enseignants et le personnel du siège social, développent un large réseau d'information interne et externe au district, participent aux comités éducatifs tant au niveau du district qu'au niveau national, suivent ou suggèrent des solutions aux problèmes des mandataires transmis par l'administration, s'engagent constamment dans des activités mettant en évidence leurs objectifs préférés et exercent leur droit de regard et de gouverne sur les affaires du district scolaire. Les commissaires du type soutien proactif ressemblent, d'une certaine manière aux vigilants inquiets en ce sens que leur degré d'engagement dans les affaires scolaires est élevé. D'un autre côté, ils se rapprochent des acquiesçants passifs dans leurs tendances à soutenir la position du D.G. plutôt que de l'analyser.

3.1.2 Le comportement de la direction générale.

Le comportement du D.G. peut être décrit selon le degré de contrôle qu'il exerce sur l'ensemble des activités de la commission scolaire. À titre d'exemple, le D.G. très contrôleur est enclin à utiliser les sessions non formelles et d'autres moyens d'interaction avec les commissaires pour leur transmettre l'information choisie et les persuader d'accepter une direction prédéterminée par lui-même ou par les autres professionnels de la commission scolaire. Au contraire, le D.G. moins contrôleur utilise les mêmes sessions d'étude et les mêmes moyens d'interaction avec les commissaires pour trouver ou renforcer un éventail d'informations ou pour négocier des accords sur des points de divergence.

3.2 Les interrelations comportementales observées.

Lorsque les chercheurs essaient de marier les types de comportements des commissaires à ceux des D.G., ils trouvent que les acquiesçants passifs et les souteneurs proactifs sont plus souvent associés aux D.G. moins contrôleurs qu'avec les très contrôleurs.

Lorsqu'on se demande si le genre, masculin ou féminin, des commissaires a un lien avec leur type de comportements, on découvre que les commissaires féminines s'identifient plus au type vigilant inquiet que ne le font leurs collègues masculins. Les commissaires qui ne travaillent pas à l'extérieur tendent à être du côté des actifs (soutien proactif et vigilance inquiète). Les acquiesçants passifs ne sont jamais des retraités ou des gens qui ne travaillent pas à l'extérieur.

CONCLUSION

Comment qualifier les relations existant entre les membres du conseil scolaire et la direction générale? Au Québec, peu de recherches ont été publiées au sujet de ces relations. Une analyse critique de la documentation américaine traitant de ce sujet montre que, traditionnellement, les hommes ont été très majoritaires à occuper ces deux fonctions. Ces recherches nous disent que les femmes commissaires ont des perceptions et des attentes différentes de celles des hommes commissaires concernant les communications entre le D.G. et le conseil et qu'elles tendent à être moins satisfaites des pratiques actuelles de ces communications. Les D.G. américains décrivent leur fonction comme une position managériale hautement conflictuelle. Cependant, le rôle extrêmement visible de la direction générale de gardienne de l'éducation des enfants de la communauté uni à la politisation nécessaire aux relations entre le Conseil et le D.G. font que vivre avec le conflit est un élément de la tâche de la direction générale. Les directrices disent se préoccuper plus des programmes, de l'enseignement et des affaires étudiantes, et avoir plus de contacts avec les enseignantes, les groupes de parents et d'enseignants. De leur côté, les directeurs affirment s'inquiéter davantage de structures organisationnelles, ainsi que du budget, des immeubles et du management. Les relations qu'entretiennent ces deux groupes découlent de leur définition de la démocratie scolaire.

RÉFÉRENCES

ADKISON, J. A. (1982), Electoral conflict: Its effect on voter turnout and school board decision-making style. Urban Education, 16, 4, p. 425-448.

AGGER, R. E. & GOLDSTEIN, M. N. (1971), Who will rule the schools. Belmont, CA: Lexington.

ALLISON, D. J. (1989), Exploring the work of school chiefs: The case of the Ontario director of education. The Alberta Journal of Educational Research, 35, 4, p. 292-307.

ALLISON, G. J. (1993), An assessment of Illinois Program Accounting and other financial competencies of superintendents, school board presidents, and school business officials. (Doctoral dissertation, Southern Illinois University at Edwardsville, 1993). Dissertation Abstracts International, 54 p. 2050A.

AUTER, J. L. (1993), School superintendents' perception of their skills and school board presidents' perception of needs of the school district at the time the superintendent was employed by the district. (Doctoral dissertation, Indiana State University, 1992). Dissertation Abstracts International, 54, p. 1158A.

BAUDOUX, C. (1994), La gestion en éducation: une affaire d'hommes ou de femmes, Cap-Rouge, QC: Presses Inter Universitaires.

BAUDOUX, C. (1991), Effets de la laïcisation et de la mixité sur le nombre de femmes responsables d'établissements scolaires du Québec de 1958 à 1985, dans Revue des sciences de l'éducation, 17, 1, p. 1-24.

BAUDOUX, C. & GIRARD, S. (1990), Sélection de candidatures féminines dans les postes de direction d'écoles et de collèges, dans Revue des sciences de l'éducation, 16, 2, p. 163-184.

BARDSLEY, B. J. (1981), State education agencies and urban school districts: A case study in Texas. Education and Urban Society, 13, 3, p. 309-331.

BENNINGTON, E. J. (1966), An analysis of the criteria used in the selection of principals and assistant principals for the Detroit public secondary schools for the years 1958 through 1962. (Doctoral dissertation.Wayne State University, 1964). Dissertation Abstracts International, 41, p. 4354.

BENT, A. J. (1993), The effect of role perceptions of teachers, principals, superintendents, and school board members in Massachusetts suburbs relating to teacher evaluation and professional development. (Doctoral dissertation, Boston College, 1993). Dissertation Abstracts International, 54, p. 2001A.

BERRIGAN, M. A (1991), The characteristics of effectiveness of school board members as identified by Pennsylvania superintendents and school board members since the passage of PA Act 105. (Doctoral disseretation, University of Pittsburg, 1991). Dissertation Abstracts International, 52, p. 1583A.

BIDWELL, C. E. & KASARDA, J. D. (1975), School district organization and student achievement. American Sociological Review, 4, p. 55-70.

BIDWELL, C. E. & KASARDa, J. D.(1980), Conceptualizing and maesuring the effects of school and schooling. American Journal of Education, 88, p. 401-430.

BLUMBERG, A. & BLUMBERG, P. (1985), The school superintendent. New York: Teachers College Press, Columbia University.

BOICH, J. W., FARQUHAR, R. H. & LEITHWOOD, K. A. (Ed.) (1989), The Canadian school superintendent. Toronto: Ontario Institute for the Study of Education Press.

BOYD, W. L. (1982) The political economy of public shools. Educational Administration Quarterly, 18, p. 111-130.

BOYD, W. L. (1974) The school superintendent: Educational statesman or political strategist? Administrator's Notebook, 22.

BOYD, W. L. (1976), The public, the professionals, and educational policy making: Who governs? Teachers College Record, 27, 4, p. 539-577.

BOYD, W. L. (1978), The changing politics of curriculum policy-making for american schools. Review of Educational Research, 48, p. 567-628.

BOYD, W. L. (1978), The study of education policy and politics: Much ado about nothing? Teachers College Record, 80, p. 249-271,

BROCHU, K. M. (1993), Characteristics for the ideal superintendent for school systems in Georgia. (Doctoral dissertation, Auburn University, 1993). Dissertation Abstracts International, 54, p. 1604A.

BROWN, R. D., NEWMAN, D. L. & RIVERS, L. S. (1985), Does the superintendent's opinion affect school boards, evaluation information needs? An empirical investigation. Urban Education, 20, 2, p. 204-221.

BURLINGAME, M. (1988), The politics of education and educational policy: The local level. Norman J. Boyan, editor, Handbook of Research on Educational Administration. A project of the American Educational Research Association. New York: Longman. p. 439-451.

BUTT, M. (1993), What do superintendents do to turn vision into action? A biography of pragmatic visionaries. (Doctoral dissertation, University of La Verne, 1993). Dissertation Abstracts International, 54, p. 746A.

CAMPBELL, L.A. & HOLDAWAY, E. A. (1970), Perceptions of competencies required by superintendents. The Canadian Administrator, 9, 7, p. 31-34.

CARLSON, R. O. (1961), Succession and performance among school superintendents. Administrative Science Quarterly, 6, p. 210-237.

CARLSON, R. O. (1962), Executive succession and organizational change. Chicago Ill.: The Midwest Center, University of Chicago.

CARLSON, R. O. (1972)), School superintendents: Careers and performance. Columbus, Ohio: Charles E. Merrill.

CARLSON, R. O. (1979) Orderly career opportunity. Eugene: University of Orégon. Center for Educational Policy and Management.

CISTONE, P. J. & IANNACONNE, L. (1980), Educational governance: Contradictions and tendencies. Education and Urban Society, 12, 4, p. 407-420.

CISTONE, P. J. (Ed.) (1972), School boards and the political facts. Toronto: Ontario Institute for Studies of Education.

CISTONE, P. J. (Ed.) (1975), Understanding school boards. Lexington, MA: Lexington.

COGAN, S. (1982), The relationship of the social class and personal characteristics of parent association executive board members to the role expectations and personal characteristics which they advocate in the selection of elementary principals in selected american cities. (Doctoral dissertation, St. John's University, 1982) Dissertation Abstracts International, 43, p. 1361 A.

COGES, (1976), La gestion participative, Comité d'étude sur la gestion participative des écoles secondaires, Commission des écoles catholiques de Montréal, Montréal: La Commission.

COKENDOLPHER, F. W. (1959), Employment patterns in the school superintendency in Texas (Doctoral dissertation, University of Texas, 1959). Dissertation Abstracts International, 20, p. 1654.

COLEMAN, P. (1974), The school trustee and educational leadership. Interchange, 5, 2, p. 53-62.

COTTRELL, W. C. & HUGHES, D. L. (1978), Utah women educators in school administration. (ERIC Document # ED 150 744)

CRESSWELL, A. M. (1980), Power, collective bargaining, and school governance. Education and Urban Society, 12, 4, p. 466-485.

CROWSON, R. L. (1987), The local school district superintendency: A puzzling administrative role. Educational Administration Quarterly, 23, 3, p. 49-69.

CUBAN, L. (1985), Conflict and leadership in the superintendency. Phi Delta Kappan, 67, 1, p.28-30.

CUNNINGHAM, L.L. & HENTGES, J. T. (1982), The american school superintendency 1982: A summary report. Arlington, VA: American Association of School Administrators.

DAHL, R. A. (1961), Who governs? New Haven: Yale Univesity Press.

DAVIS, K. B. (1993), Roles and responsibilities of boards of education and school superintendents. (Doctoral dissertation, University of Georgia, 1993). Dissertation Abstracts International, 54, p. 2005A.

DRACHLER, N. (1977), Education and politics in large cities, 1950-1970. Jay D. Scribner, editor, The Politics of Education. The Seventy-sixth Yearbook of the National Society for the Study of Education, part II. The University of Chicago Press, p. 188-217.

EAGLY, A. H. & JOHNSON, B. Y. (1990), Gender and leadership: A meta-analysis. Psychological Bulletin, 108, p. 233-256.

EBLEN, D. R. (1975-1976), Local schools district politics: A reassessment of the Iannaccone and Lutz model, Administrator's Notebook, 24.

EDUCATION WEEK (1992), Boards of contention, An Education Week Special Report, April 29.

ELIOT, T. H. (1959), Towards an understanding of public school politics. American Political Science Review, 52, p. 1032-1051.

ESTES, N. (1981), Regional education agencies: An ex-urban superintendent's reflections. Education and Urban Society, , 13, 3, p. 351-356.

FALLINGER, D. L (1981), Deference to authority as a determinant for the selection of educational administrators. (Doctoral dissertation, Pennsylvania State University, 1980). Dissertation Abstracts International, 41, p. 3797A.

FARMER, N. J. (1983), Characteristics of women principals in North Carolina. (Doctoral dissertation, University of North Carolina at Chapel Hill, 1982). Dissertation Abstracts International, 43, p. 2513A.

FISHER, F. P. (1979), A study of the relationship between the scarcity of women in educational administrative positions and the multiple factors which influence the career aspirations of women teachers. (Doctoral dissertation, Michigan Sate University, 1978). Dissertation Abstracts International, 40, p. 574A.

FISK, R. S. (1953), CPEA reports to the profession on -Preservice preparation of school administrators. New York: Teachers College, Columbia University.

FORLINES, C. L. (1981), Superintendents' perceptions of public opinions toward women administrators and superintendents' opinions toward women administrators. (Doctoral dissertation, George Peabody College for Teachers at Vanderbilt University, 1981). Dissertation Abstracts International, 42, p. 1397A

FUQUA, A. B. (1983), Professional attractiveness, inside sponsorship, and perceived paternalism as predictors of upward mobility of public school superintendents. (Doctoral dissertation, Virginia Polytechnic Institute and State University, 1983). Dissertation Abstracts International, 44, p. 1640A

GARTNER, K. N. (1980), The structure of organizational careers. Sociology of Education, 53, p. 7-20.

GAJEC, L. C. (1993), The status of hispanic females in Michigan higher educational institutions as faculty, administrators and supervisors. (Doctoral dissertation, Wayne State University, 1993). Dissertation Abstracts International, 54, p. 751A-752A.

GEERING, E. D. (1980), The role of the school principal in comparative perspectives. (ERIC Document # ED 199 930)

GEISERT, G. A. (1981), Control of curriculum: A state legislative priority? Education and Urban Society, 13, 3, p. 297-308.

GENGE, A. & HOLDAWAY, E. A. (1992), Effective school superintendents. The Canadian Administrator, 32, 3, p. 1-11.

GIBBS, M. M. (1993), The role of public school superintendents in the socialization of community members. (Doctoral dissertation, Gonzaga University, 1993). Dissertation Abstracts International, 54, p. 1168A.

GLOVER, G. T. (1970), The selection and retention of elementary school principals in Oklahoma. (Doctoral dissertation, University of Oklahoma). Dissertation Abstracts International, 31, p. 582

GREENE, K. R. (1990), School board members' responsiveness to constituents. Urban Education, 24, 4, p. 363-375.

GREENE, K. R. (1992), Models of school board policiy-making. Educational Administration Quarterly, 28, 2, p. 220-236.

HALL, J. T. (1984), Characteristics of principalship candidates and their relation to selection patterns in eight Illinois communities' public school districts. (Doctoral dissertation, University of Illinois at Urbana-Campaign, 1983). Dissertation abstracts International, 45, p. 33A

HANLON, J. M. (1968), Administration and Education Toward a theory of self-actualization. Belmont, CA, Wadsworth Publishing Co.

HANSOT, E. & Tyack, D.(1981), The dream deferred: A golden age for women school administrators. (Policy Paper No. 81-CZ). Palo Alto, CA: Standford University, Institute for Research on Educational Finance and Governance.

HARDING, M. L. (1993), Indiana public school superintendents: Their formal training and pre-superintendency professional work experiences as perceived by Indiana public school board presidents. (Doctoral dissertation, Indiana State University, 1991). Dissertation Abstracts International, 54, 1170A.

HARTLEY, S. H. (1993), The relationship between superintendent personality type and perceived organizational effectiveness. (Doctoral dissertation, University of Georgia, 1993). Dissertation Abstracts International, 54, p. 2010A.

HASTINGS, A. H. (1980), The Study of Politics and Education. Eugene OR: ERIC Clearinghouse on Educational management, University of Oregon.

HAWLEY, W. D. (1977), If schools are for learning, the study of the politics of education is just beginning. Jay D. Scribner, editor, The Politics of Education. The Seventy-sixth Yearbook of the National Society for the Study of Education, part II. The University of Chicago Press, p. 319.

HOLTZ, M. A. P. (1980), A comparison of the personality characteristics and background factors among women administrators in education, business and government. (Doctoral dissertation, University of Minnesota, 1979). Dissertation Abstracts International, 40, p. 5669A.

HOOKER, R. L. (1981), Legislative parameters for urban public school finance. Education and Urban Society, 13, 3, p. 281-295.

HOSMAN, C. M. (1989), Electoral challenges as indicators of community dissatisfaction. Urban Education, 24, 1, p. 77-92.

HOSMAN, C. M. (1990), Superintendent selection and dismissal: A changing community defines its values. Urban Education, 25, 3, p. 350-369.

HOYLE, J. R. (1981), Urban education 1999: Alternative futures. Education and Urban Society, , 13, 3, p. 357-380.

HURLEY, J. L. (1993), Women's experience as professional administrators at the University of Kentucky. (Doctoral dissertation, University of Kentucky, 1993). Dissertation Abstracts International, 54, p. 831A.

IANNACCONE, L. & CISTONE, P. (1974), The Politics of Education. Eugene, OR: ERIC Clearinghouse on Educational Management. University of Oregon.

IANNACCONE, L. & LUTZ, F. W. ((1970), Politics, Power and Policy. Columbus, OH: Charles E. Merrill.

IANNACONNE, L. (1977), Three views of change in educational politics. Jay D. Scribner, editor, The Politics of Education. The Seventy-sixth Yearbook of the National Society for the Study of Education, part II. The University of Chicago Press, p. 255-286.

IBEAWUCHI, S. A. (1980), A study of aspects of differences in attitudes of men and women administrators and prospective administrators in Kansas. (Doctoral dissertation, University of Kansas, 1980). Dissertation Abstracts International, 41, p. 1867A

INSTITUTE FOR EDUCATIONAL LEADERSHIP (1986), School boards: Strenghtening Grassroots Leadership. Washington, DC: Author

JAMES, H. T. (1964), Institutional character of education: Government and politics. Review of Educational Research, 34, p. 405-423.

JOHNSON, J. M. (1979), A comparison of male and female doctoral and postdoctoral students of educational administration at universities in Pennsylvania. (Doctoral dissertation, University of Pittsburg, 1978). Dissertation Abstracts International, 39, p. 4628A.

JOHNSTON, G. S., YEAKEY, C. C. & MOORE, S. E. (1980), Analysis of the employment of women in professional administrative positions in public education. Planning and Changing, 11, p. 115-132.

JONES, B. J. W. (1993), Career socialization, locus-of-control and perceptions of sex role stereotypes among female administrators in Georgia's technical institutes. (Doctoral dissertation, Georgia State University, 1993). Dissertation Abstracts International, 54, 1123A-1124A.

JONES-MITCHELl, L. D. (1993), A study of African-American female, white-American female, and African-American male perceptions of the variables that influence their tenure as superintendents. (Doctoral dissertation, Northern Illinois University, 1993). Dissertation Abstracts International, 54, p. 1175A-1176A.

JUST, A. E. (1980), Urban school board elections: Changes in the political environment between 1950 and 1980. Education and Urban Society, 12, 4, p. 421-435.

JUSTICE, A. E. Jr. (1966), Criteria for the selection of principals of public elementary schools in the state of Georgia. (Doctoral dissertation, Duke University, 1965). Dissertation Abstracts International, 26, p. 4378.

KASTEN, K. L. & ASHBAUGH, C. R. (1991), The place of values in superintendent's work. Journal of Educational Administration, 29, 3, p. 54-66.

KAYON, D., R. (1993), Job commitment and turnover of school superintendents. (Doctoral dissertation, The University of Wisconsin-Madison, 1993). Dissertation Abstracts International, 54, p. 2013A.

KIMBROUGH, Ralph. A. (1964), Political Power and Educational Decision-Making. Chicago: Rand-McNally.

KIRST, M. W. & MOSHER, E. K. (1969), Politics of education. Review of Educational Research, 39, p. 623-641.

KIRST, M. W. & WALKER, D. F. (1971), An analysis of curriculum policy-making. Review of Educational Research, 41, p. 479-509.

KREGER, C. D. (1993), A comparison between the perceptions of male and female superintendents on career facilitators and inhibitors in attaining their first administrative position and first superintendency, their personal and professional characteristics and career development patterns. (Doctoral dissertation, Wayne State University, 1991). Dissertation Abstracts International, 54, p. 756A.

LAROCQUE, L. & COLEMAN, P. (1993), The politics of excellence: Trustee leadership and school distric ethos. The Alberta Journal of Educational Research, 39, 4, p. 449-475.

LEON, R. J. (1993), Accountability indicators for student achievement as viewed by superintendents and school board members in California large suburban school districts. (Doctoral dissertation, University of Southern California, 1992). Dissertation Abstracts International, 54, 757A.

LETOURNEAU, K. C. (1993), Sex type, achievement and locus-of-control in female administrators and female teachers. (Doctoral dissertation, Boston College, 1993). Dissertation Abstracts International, 54, p. 2014A-2015A.

LEVIN, J. S. (1991), The importance of the board-president relationship in three community colleges. The Canadian Journal of Higher Education, 21, 1, p. 37-53.

LEVIN, J. S. (1992), The paradox of the presidency: The difference a president makes in institutional fonctioning at three community colleges. The Canadian Journal of Higher Education, 22, 3, p. 28-45.

LIBER, R. W. (1992), Effective schools: The role of central office. Contemporary Education, 63, 2, p. 121-124.

LUTZ, F. W. & GRESSON, A., III (1980), Local school boards as political councils. Educational Studies, 11, 2, p. 125-144.

LUTZ, F. W. (1977), Methods and conceptualizations of political power in education. Jay D. Scribner, editor, The Politics of Education. The Seventy-sixth Yearbook of the National Society for the Study of Education, part II. The University of Chicago Press, p. 30-66.

LUTZ, F. W. (1980), Local school board decision-making: A political-anthropological analysis. Education and Urban Society, 12, 4, p. 452-465.

MACK, M. H. (1981), A study of attitude toward women as school administrators. (Doctoral dissertation, Auburn University, 1981). Dissertation Abstracts International, 42, p. 41A

MANN, D. (1977), Participation, representation, and control. Jay D. Scribner, editor, The Politics of Education. The Seventy-sixth Yearbook of the National Society for the Study of Education, part II. The University of Chicago Press, p. 67-93.

MARSHALL, C. (1985), Field studies and educational administration and policy: The fit, the challenge, the benifits, and costs. Urban Education, 20, 1, p. 61-81.

MARTIN, P. E. (1993), A study of the perceptions of superintendents of schools regarding the impact the Massachusetts Educational Assessment Program on fourth-grade reading curriculum development. (Doctoral dissertation, Boston College, 1993). Dissertation Abstracts International, 54, p. 2042A.

MARTIN, R. V. R. (1981), Minority women administrators' perceptions of barriers in higher education. (Doctoral dissertation, University of Connecticut, 1980). Dissertation Abstracts International, 41, p. 3357A

MARTINEZ, O. G. (1993), A critical analysis of language and communication among boards of education and superintendents. (Doctoral dissertation, University of San Francisco, 1988). Dissertation Abstracts International, 54, p. 758A-759A.

MCINTYRE, K. E. (1966), Selection of educational administrators: A UCEA position paper. Austin: The University of Texas and the University Council for Educational Administration.

MCLEOD, G. T. (1984), The work of school board chief executive officers. Canadian Journal of Education, 9, 2, p.171-190.

MERZ, C. S. (1986), Conflict and frustation for school board members. Urban Education, 20, 4, p. 397-418.

MIKLOS, I. (1988), Administrator selection, career patterns, succession, and socialization, Norman J. Boyan (editor), Handbook of research on educational administration, New York: Longman, pp. 53-76.

MINAR, D. W. (1966) The community basis for conflict in school system politics. American Sociological Review, 31, p. 822-834.

MITCHELL, D. E. & THORSTED, R. R. (1976), Incumbent school board member defeat reconsidered: New evidence for its political meaning. Educational Administration Quarterly, 12, 3, p. 31-48.

MITCHELL, D. E. (1980), The ideological factor in school politics. Education and Urban Society, 12, 4, p. 436-451.

MITCHELL, D. E. (1988), Educational politics and policy: The State Level. Norman J. Boyan, editor, Handbook of Research on Educational Administration. A project of the American Educational Research Association. New York: Longman. p. 453-466.

MORRIS, M. P.(1980), Critical characteristics of top level women administrators in the overseas American sponsored schools. (Doctoral dissertation, University of Denver, 1979). Dissertation Abstracts International, 40, p. 6094A

MOSHER, E. K. (1977), Education and American federalism: Intergovernmental and national policy influences. Jay D. Scribner, editor, The Politics of Education. The Seventy-sixth Yearbook of the National Society for the Study of Education, part II. The University of Chicago Press, p. 94-123.

MURPHY, J. T. (1991), Superintendents as saviors: From the terminator to pogo. Phi Delta Kappan, 72, p. 507-513.

MYERS, M. D. (1992), Effective schools and the superintendency: Perception and practice. Contemporary Education, 63, 2, p. 96-101.

OLIVERA, C. E. (1979), The administration of educational development in Latin America. Paris: United Nations Educational, Scientific, and Cultural Organization. International Institute for Educational Planning. (ERIC Document # ED 213 116).

ORNSTEIN, A. C. (1981), Composition of school boards of education of public school systems enrolling 50 000 or more students. Urban Education, 16, 2, p. 232-234.

ORNSTEIN, A. C. (1992), School superintendents and school board members: Who they are. Contemporary Education, 63, 2, p. 157-159.

ORR, D. R. (1991), An expectancy theory investigation of school superintendent job performance. (Doctoral dissertation, The University of Texas at Austin, 1990). Dissertation Abstracts International, 52, p. 45A.

ORTIZ, F. I. & MARSHALL, C. (1988), Women in educational administration. In Handbook for research on educational administration, edited by N. Boyan. New York: Longman.

OTT, M. S. (1983), Expressed attitudes toward women in educational administration. (Doctoral dissertation, University of Northern Colorado). Dissertation Abstracts International, 44, p. 1653A

OVSIEW, L. (1980), Home rule is no longer enough. Education and Urban Society, 12, 4, p. 508-523.

PAWLITSCHEK, E. A. (1976), Female administrator acceptance. (Master's thesis, University of Minnesota, 1976). (ERIC Document # ED 155 776).

PESHKIN, A. (1978), Growing up American. Chicago: University of Chicago Press.

PICKER, A. M. (1979), Women educational administrators: Career patterns and perceptions. (Doctoral dissertation, University of California, Los Angeles, 1979). Dissertation Abstracts International, 40, p. 3033A.

PIGGOTT, L. C. J. (1980), The social characteristics and career patterns of women administrators in North Carolina colleges and universities. (Doctoral dissertation, University of North Carolina at Greensboro, 1979) Dissertation Abstracts International, 40, p. 5679A

PITKIN, H. F. (1967), The Concept of Representation. Berkeley, CA: University of California Press.

PLANTE, J. (1990), L'administration locale, dans G.-Raymond Laliberté et Jean Plante, Le système scolaire du Québec, module 8, Québec: Université Laval.

RAY, J. F. (1981), Emerging substate governmental and political coalitions: Effects on urban school districts. Education and Urban Society, 13, 3, p. 333-350.

RAYWID, M. A. (1992), Controlling schools: Democracy revisited. Contemporary Education, 63, 2, p. 112-120.

REEVES, R. L., Jr. (1971), Ten case studies in the selection, evaluation, and termination of California school superintendents. (Doctoral dissertation, University of California, Los Angeles, 1970).Dissertation Abstracts International, 31, p. 3231A.

RICH, J. M. (1988), The resposibility of local school boards. Urban Education, 23, 1, p. 3-11.

ROCHER, G. (1[illegible]), L'administration scolaire, dans Recherches sociographiques, 9, 1-2.

ROBERTS, H. E. (1993), A comparison of selected characteristics of top women California community college administrators: 1992 with 1982. (Doctoral dissertation, Northern Arizona University, 1993). Dissertation Abstracts International, 54, 764A.

ROSENBERG, M. L. (1993), The role acquisition process of a local school board member in Texas. (Doctoral dissertation, The University of Texas at Austin, 1993). Dissertation Abstracts International, 54, p. 1188A.

SCALLY, Y. H. (1982), A comparison of the personality profiles and other background characteristics of selected female school district superintendents with those selected females aspiring to superintendencies. (Doctoral dissertation, Ohio University, 1982) Dissertation Abstracts International, 43, p. 1003A.

SCHMIDT, P. C. & VOSS, F. (1976), School boards and superintendents: Modernizing the model. Teachers College Record, 77, 4, p. 517-526.

SCRIBNER, J. D. & ENGLERT, R. M., (1977), The politics of education: An introduction. Jay D. Scribner, editor, The Politics of Education. The Seventy-sixth Yearbook of the National Society for the Study of Education, part II. The University of Chicago Press, p. 1-29.

SEAY, I. B. (1993), Women in leadership roles: Perspectives from female elementary administrators. (Doctoral dissertation, The University of Oklahoma, 1993). Dissertation Abstracts International, 54,p. 766A.

SEDER, M. M. (1991), Separation of responsabilities between school board members and superintendents. (Doctoral dissertation, The University of Connecticut, 1991). Dissertation Abstracts International, 52, p. 1603A.

SERGIOVANNI, T. et al. (1987), Educational Governance and Administration (2nd ed.) Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

SHACKELFORD, J. A. (1993), An uphill battle: Socialization of a novice female elementary principal. (Doctoral dissertation, Oklahoma State University, 1992). Dissertation Abstracts International, 54, p. 767A.

SHEA, L. R. (1984), Women and the high school principalship: A comparison of male and female aspirations and career paths. (Doctoral dissertation, Lehigh University, 1983). Dissertation Abstracts International, 44, p. 2647A

SLOAN, F. W. (1980), A study of the aspirations of women teachers to become school administrators. (Doctoral dissertation, North Texas State University, 1979). Dissertation Abstracts International, 40, p. 3686A.

SMALL, K. L. (1993), Career paths of women administrators in Washington State community colleges. (Doctoral dissertation, Washington State University, 1992). Dissertation Abstracts International, 54, p. 789A.

SROUFE, G. E. (19977), Evaluation and politics. Jay D. Scribner, editor, The Politics of Education. The Seventy-sixth Yearbook of the National Society for the Study of Education, part II. The University of Chicago Press, p. 287-318.

STAINER, H. K. (1993), Factors that influence the selection of the superintendent of schools in rural and urban school districts in California. (Doctoral dissertation, University of Southern Colifornia, 1993). Dissertation Abstracts International, 54, 1627A.

STAPLEY, H. A., Jr. (1958), A study of the identification, local preservice training, selection, and orientation of elementary school principals in selected Indiana schools. (Doctoral dissertation, Indiana University, 1958). Dissertation Abstracts International, 19, p. 10006.

SULLIVAN, D. R. (1993), School superintendent and city manager: Policy leader or managerial follower? (Doctoral dissertation,University of Minnesota, 1993). Dissertation Abstracts International, 54, p. 2021A.

TALLERICO, M. (1989), The dynamics of superintendent-school board relationships: A continuing challenge. Urban Education, 24, 2, 215-232.

TALLERICO, M. (1992), School board membership: Gender issues and women's perspectives. Urban Education, 26, 4, p. 371-389.

TEICHMAN, J. (1974), The role of the urban school board member. Interchange, 5, 2, p. 63-72.

TEIGLAND, M. D. (1993), A study of the beliefs for total quality managment comparing superintendents, board members, and classromm teachers in Iowa schools. (Doctoral dissertation, Iowa State University, 1993). Dissertation Abstracts International, 54, p. 769A-770A.

TOWNSEND, R. G. (1980), is the local community an ecology games? The case of schools relating to city agencies. Education and Urban Society, 12, 4, p. 486-507.

TRONC, K. & ENNS, F. (1969), Ambition and deference. The Canadian Administrator, 9, 1, p. 1-4.

UNCAPHER, B. V. (1993), Men and Women superintendents' perceptions of their jobs: An exploratory study. (Doctoral dissertation, The Pennsylvania State University, 1993). Dissertation Abstracts International, 54, p. 1630A.

VAN GEEl, T. (1977), Two models of the Supreme Court in school politics. Jay D. Scribner, editor, The Politics of Education. The Seventy-sixth Yearbook of the National Society for the Study of Education, part II. The University of Chicago Press, p. 124-163.

WEAVER HART, N. & OGAWA, R. T. (1987), The influence of superintendents on the academic achievement of school districts. The Journal of Educational Administration, 25, 1, p. 72-84.

WEEKS, W. V. (1993), Perceptions of twelve recently hired superintendents in Washington State of the reasons for superintendent turnover in their districts. (Doctoral dissertation, Gonzaga University, 1993). Dissertation Abstracts International, 54, p. 1193A.

WELLER, D. L., BROWN, C. L. & FLYNN, J., (1991) Superintendent turnover and school board member defeat: A new perspective and interpretation. Journal of Educational Administration, 29, 2, p. 61-71.

WIRT, F. M. (1977) School policy culture and state decentralization. Jay D. Scribner, editor, The Politics of Education. The Seventy-sixth Yearbook of the National Society for the Study of Education, part II. The University of Chicago Press, p. 164-187.

WORKMAN, K. A.(1993), What you see is what counts: Women's perceptions of entry into administration. (Doctoral dissertation, Oklahoma State University, 1992). Dissertation Abstracts International, 54, 773A.

YORK, G. L. (1993), Critical factors in the selection of superintendents as perceived by school board presidents in Indiana. (Doctoral dissertation, Indiana State University, 1991). Dissertation Abstracts International, 54, p. 1195A.

ZEIGLER, H. , KEHOE, E. & REISMAN, J. (1985) City managers and schol superintendents: Response to community conflict. New York: Praeger.

ZEIGLER, H., TUCKER, H. J., & WILSON, L. A., II (1977), Communication and decision making in American public education: A longitudinal and comparative study. Jay D. Scribner, editor, The Politics of Education. The Seventy-sixth Yearbook of the National Society for the Study of Education, part II. Chicago, The University of Chicago Press, p. 218-254.

CHAPITRE 5

ÉDUCATION INTERCULTURELLE ET GESTION SCOLAIRE

par

Jean J. Moisset

Notice biographique

Jean J. Moisset, professeur titulaire au département d'administration et politique scolaires à l'Université Laval, se préoccupe principalement de l'éducation sous l'angle des aspects écénomiques. Ses intéréts de recherche touchent la gestion des ressources humaines et l'éducation interculturelle.

INTRODUCTION

La gestion de la diversité est une expression aujourd'hui populaire, tant dans les milieux de l'éducation, de l'administration publique que celui des affaires, tant au niveau macro-social qu'au niveau micro-organisationnel. Cela se comprend.

Tout bien considéré, la diversité a de tout temps marqué la plupart des sociétés, ne serait-ce que sous l'angle de l'âge chronologique dissociant, au sein d'une population, des jeunes (enfants et adolescents) des adultes et des vieux, ou sous l'angle du sexe, des femmes et des hommes. Avec l'industrialisation, les échanges et les changements de toutes sortes qui en ont résulté, la diversité des sociétés n'a fait que s'accentuer, au point où l'on peut dire qu'il n'y a de société moderne que *diverse*.

La société québécoise contemporaine participe à cette modernité et à cette diversité avec son système de valeurs éclaté, ses multiples croyances religieuses, ses nombreuses communautés ethnolinguistiques et culturelles, etc.

Cette dernière caractéristique de la diversité québécoise a même retenu l'attention du monde des affaires. Ainsi la Banque Royale, à l'occasion de la célébration de son 125e anniversaire n'a-t-elle pas décrété le mois d'avril 1994 «le mois de la diversité»? Et son vice-président aux ressources humaines, M. Bob Sutherland, dans le cadre de cette

célébration, ne manquait pas de souligner qu'une meilleure compréhension de nos différences peut améliorer le climat de travail et le service à la clientèle.

La pluralité ethnoculturelle du Québec est l'un de ces modes d'expression de la diversité auquel est consacré le présent chapitre, en ce qui concerne entre autres l'impact de ce phénomène sur le fonctionnement et la gestion des organisations scolaires.

Dans un de ses derniers avis à la Ministre de l'éducation et ministre de l'enseignement supérieur et de la science, le Conseil supérieur de l'éducation (oct. 1993., p.50) note que «ce qui caractérise la gestion éducative, c'est qu'elle est à la recherche d'un mode de fonctionnement qui lui permette de mieux prendre en compte le nouveau contexte social pluriethnique». Je suis parti du postulat que l'éducation interculturelle qui a émergé au cours des années récentes comme réponse, tout au moins partielle, aux défis de l'enseignement, liés aux transformations ethnoculturelles des clientèles scolaires du Québec, peut offrir des éléments valables pour la gestion des établissements scolaires et de la classe.

Dans le cadre de ce texte[1], nous examinerons les éléments constitutifs d'un modèle de gestion, esquissé à partir d'une démarche réflexive sur les principes et valeurs de base de l'éducation interculturelle et les conditions de mise en oeuvre d'un tel modèle de gestion.

1- Éducation interculturelle: signification et principes de base

La pluralité ethnoculturelle et ses effets sur les clientèles du réseau scolaire québécois sont bien connus, l'Ile de Montréal et les régions avoisinantes (Laval, Lanaudière et la Montérégie) étant les lieux de concentration de ce phénomène. L'on sait par ailleurs que ce phénomène est allé en s'amplifiant depuis 1977, année de l'adoption de la Loi 101 en traînant la prise de nombre de mesures, en termes de politiques et de

1 Nous reprenons ici des parties d'un texte paru dans la Revue des échanges de L'AFIDES (Association francophone internationale des directeurs d'établissements scolaires), Vol. 11, no 2, juin 1994, Les Actes de la biennale de l'Afides, Ottawa, 24-28 oct. 1993.

projet, visant à ajuster les contenus des programmes et des manuels scolaires, à adapter les méthodes et stratégies pédagogiques des enseignants aux besoins de clientèles scolaires de plus en plus diversifiées. En prenant un raccourci, puisque je n'ai pas le temps de décrire ici les multiples facettes du phénomène et les nombreuses initiatives suscitées et ce n'est pas du reste le but de mon propos, je dirais que l'on peut les ranger sous le vocable d'éducation interculturelle, dont notre première démarche a été de savoir la signification, d'identifier et de mettre en relief les valeurs et principes fondamentaux.

1.1 Vers une définition de l'éducation interculturelle

Face au phénomène de la coexistence sur un même territoire de groupes aux caractéristiques raciales, ethniques et culturelles différentes, ont émergé plusieurs courants de pensée dont les deux pôles externes sont le monoculturalisme intégral et le multiculturalisme total.

Le premier implique le maintien (quasi intact, pensent peut-être ses tenants, de manière illusoire) de la culture dominante de la majorité, à laquelle doivent *s'assimiler* les membres de tous les autres groupes minoritaires. Abandonnant tout ce qui avait fait jusque-là leur identité propre, ces derniers adoptent la culture dominante dans tout ce qu'elle a de profond et de superficiel (valeurs, croyances, langue, coutumes, etc.). On connaît bien les limites de ce premier courant dont les États-Unis ont été les champions pendant très longtemps sous la dénomination du «melting pot». Il ne semble pas que le creuset ait jamais donné les résultats escomptés. Au contraire!

Le second pôle, à l'opposé, juxtapose les groupes: majorité d'un côté et les minorités de l'autre, les premiers et les seconds se côtoyant, mais chaque groupe cultivant jalousement et de manière isolée ses valeurs, ses traditions, ses habitudes. Au mieux, ce courant débouche sur la multiplication de ghettos et au pire sur toutes les formes externes de développement séparé ou d'apartheid.

Entre ces deux pôles, dont on voit d'emblée les faiblesses, l'on retrouve toute une gamme de modèles dont le dénominateur commun est la préoccupation de prendre en considération les spécificités des groupes ethnoculturels minoritaires aussi bien que celles de la culture dominante. L'*éducation interculturelle* se situe dans cette catégorie.

Sous-jacent à cette approche, aux multiples formes intermédiaires possibles, il y a un postulat général qu'en-deça des spécificités ou différences que présentent les groupes ethnoculturels existe un dénominateur commun. J'emprunterai à Jean-Jacques Simard (1994) des mots qui décrivent fort bien les bases de cette troisième approche. «L'identité collective - ou personnelle d'ailleurs -, souligne Simard, ne saurait désormais s'attacher irrémédiablement à une série donnée de particularismes empiriques, mais doit aussi se concevoir comme un projet dans la situation, une façon de s'approprier au fur et à mesure le monde où l'on vit pour le mettre à sa main...». C'est dans le même sens et de manière encore plus explicite que j'ai compris cette autre affirmation combien profonde de Martin Masse (1994, p. 75) que «l'approfondissement d'une *identité humaine* couplée à des identités intermédiaires non mythifiées... voilà la situation idéale que la théorie et l'expérience humaine nous invitent à construire».

Nous ne sommes pas aussi éloignés qu'on pourrait le croire de notre propos central d'un modèle de gestion pour les établissements scolaires pluriethniques, arc-bouté à l'éducation interculturelle, dont je retiendrai la vision proposée par plusieurs chercheurs, dont Fernand Ouellet (1988; 1992). Selon cette définition, l'éducation interculturelle est un effort systématique visant à retrouver, en-deça des particularités des cultures spécifiques, les valeurs transcendantes communes à l'humanité. Concrètement, le but ultime de cet effort, selon ces auteurs, serait de «permettre de créer un monde qui ne soit pas vide de sens en favorisant la découverte de ces valeurs en chacun de nous» (F. Benoît, 1992, p. 7). Dans la perspective de la réalisation de la mission de l'école, cette approche offre la base pour un projet scolaire capable de «préparer les élèves à vivre et travailler dans une société moderne, où la diversité culturelle est reconnue comme légitime et ne constitue pas un obstacle à la promotion sociale des individus dont les efforts et les talents ont des chances égales d'être reconnus» (Ouellet, 1992, p. 55). Cette

dernière observation nous amène à mettre en relief les paramètres majeurs de l'éducation interculturelle, opération indispensable, si on veut en faire une base opérationnelle pour la gestion des établissements scolaires.

1.2 Paramètres d'un modèle d'éducation interculturelle

Nous avons retenu cinq éléments qui nous semblent caractériser l'éducation interculturelle. Le schéma qui suit intègre, à notre sens, de manière simplifiée les cinq éléments que nous avons retenus, parce que caractérisant l'éducation interculturelle. Ils se regroupent autour de trois plans ou axes, autonomes mais en interaction: un plan *axiologique*, un plan *téléologique* et un plan *praxéologique* et concernent en l'occurrence deux domaines d'intervention: l'enseignement et la gestion scolaire. Reportons-nous à la figure dont nous commenterons brièvement les principaux éléments.

1.2.1 Au *plan axiologique*, il y a un postulat, un principe et deux valeurs de base. Le postulat indique que tous les acteurs de l'école, quelles que soient leur origine ethnique et leur culture spécifique, ont cette caractéristique commune d'appartenir à l'espèce humaine. Sans cette commune identité humaine qui précède les aléas de la géographie et de l'histoire, le dialogue entre individus ou groupes ethnoculturels différents, principe de base de l'éducation interculturelle, serait à toutes fins pratiques impossible. Armés de cette double certitude fondamentale, les intervenants au niveau de l'école sauront dégager et promouvoir deux valeurs centrales, à savoir l'acceptation et le respect de la différence d'une part, la reconnaissance et la valorisation de chacun d'autre part.

Figure 1
Modèle d'Éducation Interculturelle et de gestion de l'éducation

3 I AXES / 2 DOMAINES	II AXIOLOGIQUE (principes, valeurs)	III TÉLÉOLOGIQUE (finalités, buts, objectifs)	PRAXÉOLOGIQUE (action, activités)
ENSEIGNEMENT/GESTION / ENSEIGNEMENT/GESTION	1. Identité humaine	1. Mieux se connaître dans ses ressemblances et ses différences	1. S'INFORMER
	2. Dialogue interculturel	2. Relativiser sa propre culture	2. COMMUNIQUER
	3. a) acceptation et et respect de la différence b) reconnaissance et valorisation de chacun	3. Démythifier et démystifier les préjugés et les stéréotypes les plus courants	3. COOPÉRER
		4. Développer des attitudes de compréhension et de respect	4. CONSCIENTISER
			5. CHANGER

1.2.2 Découlant de ces valeurs et en étroite relation avec les finalités de l'école *(plan téléologique)* axées sur la réussite scolaire et la socialisation de l'élève, le modèle d'éducation interculturelle a mis de l'avant un certain nombre d'objectifs que tous les intervenants dans les écoles multiethniques - et notamment au plan pédagogique les enseignants et les élèves - doivent viser. Nous en avons retenu quatre:

1. Mieux se connaître dans ses ressemblances et ses différences. Les différences, la plupart du temps, sautent aux yeux: qu'il s'agisse des traits physiques, de la langue parlée couramment, de la manière de se présenter, etc. Mais les ressemblances ne sont pas toujours perçues. Pourtant, ils sont de plus en plus nombreux les enseignants qui vous diront que, quelle que soit leur appartenance ethnoculturelle d'origine, les jeunes sont des jeunes, avec des manières d'être et d'agir similaires. Eux et leurs parents veulent, pour la plupart, réussir à l'école et plus tard dans la société. Il est donc important de ne pas stigmatiser tels élèves à cause de leurs différences.
2. Relativiser sa propre culture. La culture de la majorité, au sein de la société québécoise d'accueil, est celle à laquelle tous les élèves des communautés culturelles sont appelés à s'intégrer, d'où l'importance capitale de la maîtrise du français. Cela dit, il faut reconnaître que les cultures d'origine des divers groupes d'élèves comportent des facteurs d'enrichissement pour la culture dominante. Reconnaissant le caractère relatif de toutes les cultures et de la sienne propre, la majorité sera mieux disposée à cultiver une attitude d'ouverture vis à vis des autres.
3. Démythifier et démystifier les préjugés et les stéréotypes les plus courants. À l'origine des préjugés et stéréotypes en général (racistes, sexistes, etc.) il y a une plus ou moins grande ignorance à l'égard du groupe d'individus qui en sont victimes. À cause de cette ignorance, il se développe des mythes, c'est-à-dire des fausseté ou des demi-vérités, véhiculées au sein des populations et des institutions. Ces mythes, utilisés sciemment par certains manipulateurs (individus ou organisations) pour des fins politiques, socio-économiques ou autres deviennent des instruments de mystification. Il s'agit donc de mettre à jour ces appréciations (généralement mauvaises) toute faites vis à vis des Noirs, des Asiatiques, des Italiens, des Haïtiens, des Québécois, etc. et observer les faits et gestes des personnes, avant de porter un jugement qui doit, dans tous les cas, concerner l'individu et non un groupe quelconque d'appartenance.

4. La quatrième objectif, développer des attitudes de compréhension et de respect mutuels, est un corollaire des trois qui précèdent. On reconnaît chaque personne pour ce qu'elle est et ce qu'elle fait. Il ne s'agit pas ici d'être politiquement correct, ce qui pourrait vouloir dire dans certains cas d'être hypocrite. Ce serait à la limite, le contraire de l'éducation interculturelle, dont la base est l'authenticité: être soi-même, se respecter et respecter les autres, en reconnaissant, comme le souligne Masse (1994, p. 20), qu'«il n'existe pas de coupure absolue entre des sociétés, des façons de voir le monde» et, ajouterons-nous, que nous *sommes* ce que nous *devenons*.

1.2.3 Au *niveau praxéologique*, le plan préconisé par le modèle comporte des actions articulées essentiellement autour et en fonction des relations interpersonnelles à développer au sein de l'école.

Au premier chef, tous les intervenants, et notamment les enseignants et les élèves, apprendront à s'informer, à travers des documents et activités appropriés, sur les cultures des divers groupes ethnoculturels, leurs habitudes, leurs modes de vie, leur histoire. De manière concrète, les programmes, les curricula et les manuels scolaires seront privilégiés comme outils, parce qu'ils refléteront la diversité ethnoculturelle de la société et du réseau scolaire.

S'informer par l'intermédiaire de documents de toutes sortes c'est bien, mais communiquer, échanger entre personnes de cultures différentes, c'est encore mieux. Et la communication est beaucoup plus qu'un phénomène de langage. Bien sûr, la réussite scolaire des élèves allophones passe par l'apprentissage et la maîtrise de la langue de l'enseignement, le français. Mais leur intégration véritable exigera qu'ils apprennent à découvrir les valeurs et les principaux codes culturels de leur école et de leur nouvelle société et réciproquement que les enseignants et leurs compagnons d'origine québécoise apprennent à connaître leurs valeurs.

Si les deux premières séries d'activités sont bien développées et atteignent leurs objectifs, les trois suivants deviennent beaucoup plus simples à réaliser, allant presque de soi: soit des activités de coopération qui mettront ensemble des élèves de cultures différentes pour la réalisation de projets ou de tâches spécifiques. Notons en passant que la coopération comme stratégie éducative, au-delà des problèmes, liés à la diversité ethnoculturelle, pourrait contribuer également à la solution de problèmes rattachés à des différences dans les niveaux et les rythmes d'apprentissage des élèves; soit des activités qui mèneront les uns **et les autres** à prendre conscience du caractère culturel, donc relatif, de la plupart de nos comportements et enfin des activités permettant aux élèves de modifier de manière consciemment positive leurs attitudes et leurs comportements vis à vis des personnes d'autres groupes ethniques et culturels.

2- Le modèle d'éducation interculturelle et les défis des gestionnaires d'établissements scolaires

2.1 Défis des gestionnaires

Si le dialogue interculturel peut aider les enseignants et les élèves à mieux assumer leurs rôles et tâches respectifs au niveau de l'enseignement et de l'apprentissage, il offre également aux responsables de direction des organisations scolaires de tous les niveaux une vision ou une philosophie leur permettant de mieux relever les défis de l'école québécoise des années 1990 et qui, de l'avis du Conseil supérieur de l'éducation (1993, p. 11) «nécessitent une profonde remise en question des modes de gestion actuels et la référence à un nouveau paradigme». Arrêtons-nous un moment à ces défis qui plaident en faveur d'un «autre modèle de gestion de l'éducation».

Quatre éléments majeurs se dégagent du bilan/diagnostic posé par le Rapport annuel 1991/1992 du Conseil supérieur de l'éducation:

1. un processus de gestion atrophié par manque de vision et de leadership: «trop préoccupés d'efficacité purement administrative, plusieurs gestionnaires... négligent même de susciter l'engagement actif des personnels» (CSE, 1993, p. 16);
2. un cadre trop contraignant caractérisé par «une prolifération de politiques, règles, procédures et programmes...» et un excès de centralisation au sein du système de l'éducation» (idem p. 18);
3. une structure d'ensemble lourde et un arrimage difficile entre niveaux et composantes multiples;
4. comme conséquence de ce qui précède, conséquence encore plus marquée en période d'austérité budgétaire, difficulté d'assurer l'efficience des services éducatifs.

Ce diagnostic sévère a encore été repris plus récemment (Le Devoir, 3 mai 1994) par le président du Conseil, M. Bisaillon. Le caractère global de ce bilan nous éloigne, au moins en apparence, des implications de la diversité ethnoculturelle pour la gestion des établissements scolaires. Mais à y voir de près, l'on se rend compte que toutes les lacunes mises en relief se résument en définitive à la nature et à la qualité des relations vécues au sein du système scolaire, relations dont la réalité pluriethnique des écoles n'est qu'un cas de figure. Au total, un modèle adéquat de gestion sera axé sur la personne, dont il faut savoir reconnaître et valoriser le potentiel pour son développement propre et celui de l'organisation à laquelle elle appartient. Or, comme le souligne Philippe Bernoux (1985, p. 123), «les représentations des responsables sur ce que doivent être les rapports humains façonnent les structures». Par ailleurs, «le bon fonctionnement d'une organisation, soutient-il, est lié à sa capacité de permettre la différence et l'altérité tout en gardant l'unité. D'où la nécessité du respect de ces différences» (Idem, p. 177). En cela, l'éducation interculturelle donne aux responsables les éléments de cette vision et de ce leadership qui font si cruellement défaut aujourd'hui. Et une gestion scolaire proactive s'articulera autour d'une nouvelle manière de voir l'école, d'une nouvelle culture à créer au sein de l'école.

2.2 Une nouvelle culture scolaire à créer

On parle souvent de paradigme quand on considère des modèles ou des patterns en termes de pensée ou de comportements. Ces modèles généralement créent des manières d'agir et établissent des standards. Si la mission de l'école est de former les jeunes, c'est-à-dire de leur donner les conditions de développer toutes leurs potentialités et de les préparer pour bien s'insérer dans la société où il sont appelés à vivre, les gestionnaires de l'éducation en général et les directeurs et directrices d'écoles en particulier devraient accorder priorité à une certaine culture à créer dans leurs organisations.

Tout un courant de recherche s'est développé en Amérique du Nord sur la culture et le climat organisationnels en milieu scolaire et qui tend à montrer l'importante influence de ce facteur sur les relations interpersonnelles au sein de la communauté scolaire, l'efficacité des activités d'enseignement et d'apprentissage et la réussite scolaire des élèves. Ainsi Brunet (1987, p. 248) reprenant à son compte les conclusions de certaines études effectuées aux États-Unis soutient que «l'un des principaux facteurs influençant le succès d'une école est le climat qui se développe dans cette organisation..., ce climat n'étant pas l'effet du hasard mais une création des individus avec leurs sentiments, leurs attitudes et leurs valeurs». Un climat perçu par les élèves comme défavorable et malsain crée ou accroît des sentiments de frustration et d'aliénation débouchant à la limite sur des comportements et des actes délictuels, sur l'échec et l'abandon scolaires, alors qu'un climat ouvert et articulé sur *les valeurs de l'humanisme intégral* entraînera un fort sentiment d'appartenance et d'engagement dans la vie de l'école et un taux élevé de réussite scolaire.

Dans une recherche récente sur trois écoles de la région de Québec, Claude Deblois et ses collaborateurs (1993, p. 116) ont découvert qu'il y avait une culture de la réussite scolaire, dont les caractéristiques démarquaient assez nettement les écoles qui les possédaient comparativement aux autres. De fait, «la réussite des élèves et leur rétention étaient associées à la présence d'une culture organisationnelle forte et dynamique», selon

cette étude. Le gestionnaire soucieux de la diversité culturelle des clientèles de son école visera à promouvoir un climat basé sur les priorités d'inclusion et d'ouverture et accordera, sur une échelle de valeurs, un très haut degré à la diversité ethnique et culturelle tout en identifiant et en mettant en relief les ressemblances et les valeurs communes. Plutôt que l'acceptation passive d'une réalité considérée désormais comme incontournable, le nouveau climat de l'école multiethnique serait proactif, centré sur l'«acquisition culturelle» qui, au sens que Thomas Carroll (1990) attribue à ce concept, non seulement respecte mais sollicite la diversité des valeurs de chaque élève, de chaque groupe d'élèves et la richesse de leur contribution au processus de création d'une culture commune à l'école.

Le deuxième élément majeur de ce climat serait la croyance ferme de l'ensemble des intervenants de l'école pluriethnique dans la capacité d'apprendre et de réussir de tous les élèves et en particulier des élèves des minorités ethniques et culturelles. Dans une étude relativement récente, un chercheur américain, Lofi Lomotey (1989, p. 84) soulignait à cet égard que «les directeurs oeuvrant dans les écoles efficaces pour les élèves noirs américains démontrent de la confiance dans la capacité de leurs élèves à apprendre, un ferme engagement de voir à ce que tous leurs élèves reçoivent tout ce qu'ils peuvent en vue de leur réussite, de la compréhension et de la compassion pour leurs étudiants et les communautés dans lesquelles ils vivent».

Enfin, de manière complémentaire et peut-être plus importante encore, ce climat orienté vers la meilleure intégration possible et la réussite de ces élèves mettra de l'avant des mécanismes et des stratégies de leur reconnaissance concrète et publique, en leur confiant des responsabilités et des tâches, en leur offrant l'occasion de prendre la parole et de se faire valoir mais aussi en leur faisant prendre conscience, quand c'est nécessaire, de leurs faiblesses, tout en évitant de les humilier.

Ce modèle de gestion ne serait pas complet si d'une part la participation des intervenants - et donc leur responsabilisation - ne devenait un facteur majeur des processus décisionnels dans le fonctionnement interne de l'école et si d'autre part n'était

fait un effort particulier pour améliorer, dans le sens quantitatif et qualitatif, les rapports de l'école avec le milieu en général et les parents des élèves des minorités ethniques en particulier.

En regard de l'implantation de ce modèle, le leadership du directeur d'école est d'une importance capitale. De fait, souligne Valverde (1988), l'un des grands défis qui se pose aux gestionnaires scolaires est de créer dans les écoles fréquentées par un nombre significatif d'élèves issus des minorités culturelles un climat positif et favorable à l'apprentissage et à la réussite. Cette atmosphère pluriculturelle sera en conséquence marquée par un *leadership* pédagogique, soucieux de l'efficacité des activités d'enseignement et d'apprentissage. C'est la deuxième priorité d'action qui sera examinée à présent, dans ce «nouveau» modèle de gestion de l'éducation.

2.3 Des activités pédagogiques marquées par les valeurs interculturelles

L'exigence d'une éducation de qualité et de la réussite scolaire constitue une priorité de l'école québécoise, multiethnique ou pas. Mais cette double exigence, en milieu scolaire multiethnique entraîne des implications particulières pour les responsables. Nous mettrons en relief les deux catégories suivantes:

1. Des possibilités de formation et de perfectionnement et un soutien spécifique aux enseignants pour leur permettre de pratiquer efficacement leur profession auprès des clientèles des écoles multiethniques. Il ne s'agit pas pour eux et elles d'être des familiers de la multitude de cultures d'origines de leurs divers élèves, même si on doit reconnaître qu'une connaissance minimale de l'une ou l'autre parmi les cultures numériquement les plus importantes peut être un atout non négligeable. Il s'agit plutôt de donner aux enseignants l'occasion de développer cet état d'esprit, cette attitude, cette idéologie d'ouverture et d'humanisme intégral dont il a été question précédemment. Cet état d'esprit entraînera des comportements personnels et professionnels caractérisés par le respect de la différence et la recherche de sa mise en valeur, le souci de la justice et de l'équité.

L'enseignant par ailleurs doit pouvoir compter sur le soutien d'une supervision pédagogique soucieuse des valeurs interculturelles et sur les ressources didactiques nécessaires pour bien accomplir ses activités d'enseignement.

2. Les programmes scolaires et les curricula seront confectionnés pour davantage refléter la diversité ethnoculturelle de la société et ses aspects positifs, pour une plus grande sensibilisation des élèves et du personnel québécois de souche à cette réalité mais aussi pour donner aux élèves des minorités l'opportunité de se reconnaître un peu dans ce qu'ils sont appelés à apprendre. Ce simple fait peut certes accroître leur intérêt et leur motivation et en conséquence leurs chances de réussite.

Dans le même ordre d'idées, les décideurs verront à ce que soit augmenté le nombre des intervenants issus des minorités ethnoculturelles (enseignants, direction, soutien) dans les écoles multiethniques et aux autres niveaux de l'organisation scolaire. Ils constitueraient en effet autant de modèles dont les élèves minoritaires ont un grand besoin pour la constitution de leur identité et de leur image de soi.

La mise en oeuvre de ces actions implique une intervention coordonnée aussi bien au niveau des commissions scolaires que des écoles. À cet égard, il est souligné ailleurs (Moisset et Plante, 1994, p. 429) «qu'il ne s'agit pas de prendre les décisions à la pièce, mais dans une perspective d'ensemble et bien articulée», correspondant à un projet éducatif centré sur les valeurs interculturelles. D'où la nécessité qu'une plus grande marge de manoeuvre et des ressources appropriées soient laissées aux écoles, pour leur permettre de répondre aux besoins spécifiques au niveau local.

C'est précisément à ce dernier niveau que le modèle de gestion articulé sur l'éducation interculturelle semble poser le plus de difficultés. En tout cas, c'est ce qui se dégage de quelques entrevues non structurées que nous avons eu à effectuer auprès de quelques directeurs d'école secondaire: deux de la région de Montréal, à forte densité multiethnique et une de la région de Québec où 10% environ des élèves sont des allophones. La «base de données», pourrait-on dire, est très étroite, du moins jusqu'ici,

puisque notre projet c'est d'étendre la démarche à un échantillon plus large qui comprendrait des directeurs d'écoles plus nombreuses et plus diversifiées quant à leur taille et à l'ordre d'enseignement et des gestionnaires au niveau des commissions scolaires. Par ailleurs, nous en sommes venus à l'idée que la validation d'un tel modèle de gestion nécessiterait une démarche méthodologique plus systématique qui inclurait deux étapes de recherche: la première effectuée à partir d'un questionnaire auprès de l'échantillon élargi et la deuxième menée à partir d'entrevues semi-structurées effectuées auprès d'un échantillon restreint tiré du premier. Nous n'en sommes pas encore là pour le moment.

En attendant, les commentaires recueillis auprès des trois directeurs d'école indiquent un assez grand enthousiasme pour ce modèle de gestion qui favorise l'humain au sein de l'école, qu'il s'agisse de relations pédagogiques, de relations interpersonnelles ou de relations administratives. Du reste, dans les deux écoles de la région de Montréal visitées, c'est un modèle semblable, axé sur la reconnaissance et la valorisation des apports dans le respect des spécificités de chacun, que les responsables tentent de mettre en application. Il en est de même pour l'école de la région de Québec.

Les limites signalées concernent la difficulté de disposer de ressources suffisantes. En effet, soulignent les trois directeurs d'école, si le modèle semble être simple puisqu'il s'agit d'un état d'esprit à développer, il n'en demeure pas moins que sa mise en oeuvre exige des ressources humaines et financières supplémentaires pour monter des activités, pour fournir un encadrement adéquat aux élèves et même aux enseignants. Quant aux relations à développer avec les parents, ils ont été tous les trois d'accord pour dire que c'est peut être l'élément le plus difficile à promouvoir, compte tenu des contraintes propres aux parents eux-mêmes, même s'ils en voient toute l'importance.

Mais au total, ce qu'il faut en définitive retenir de leurs propos, c'est que la mise en oeuvre de ce modèle, comme de n'importe quel autre du reste, demande la collaboration concrète des autres paliers du système scolaire et en particulier exige qu'une plus grande marge de manoeuvre soit accordée aux directrices et directeurs d'école.

RÉFÉRENCES

BENOÎT, F., «Vers une pédagogie interculturelle», dans *Vie pédagogique*, no. 78, avril 1992.

BERNOUX, P., *La sociologie des organisations*, Édition du Seuil, Paris, 1985.

BRUNET, L., «Le climat organisationnel et le milieu scolaire», dans L. Barnabé et H. Girard, *Administration scolaire: théorie et pratique*, Gaétan Morin éditeur, 1987.

CARROL, T., "Who owns culture"?, dans *Education and Urban Society*, vol. 22, no. 4, 1990.

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION, *La gestion de l'éducation: nécessité d'un autre modèle*, Rapport annuel 1991/1992, Québec, 1993.

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION, *Pour un accueil et une intégration réussis des élèves des communautés culturelles*, Avis à la Ministre, Québec, octobre 1993.

DEBLOIS, C et al., *La culture de l'école secondaire et le cheminement scolaire des élèves*, CRIRES, Université Laval, 1993.

LOMOTEY, L., "Cultural diversity in the school: implications for principals", *NASSP Bulletin*, No. 521, déc. 1989.

MASSE, M. Identités collectives et civilisation: pour une vision non nationaliste d'un Québec indépendant, VLB éditeur, Montréal, 1994.

MOISSET, J. ET J. PLANTE, «Qualité totale comme base et stratégie d'une culture de la réussite scolaire», dans J. Moisset et J. P. Brunet (sous la direction de),*Culture organisationnel, changement et gestion de l'éducation*, Les Cahiers du Laboratoire de recherche en administration et politique scolaires, Université Laval, Vo 15, 1994.

OUELLET, F., «L'éducation interculturelle: les risques d'effets pervers», dans (sous la direction de) D. Renaud, *L'interculturel: une question d'identité et d'intégration*, Actes du colloque, ACDI et Musée de la civilisation, Québec, 1992.

OUELLET, F., «Quelques enjeux d'un virage interculturel en éducation», dans F. Ouellet (sous la direction de), *Pluralisme et école*, Institut québécois de la recherche sur la culture, Québec, 1988.

SIMARD, J. J., «Le Wampum-à-deux-voies», dans *Fil des événements*, vol. 29, no. 31, 21 avril 1994.

VALVERDE, L., "Principals creating better schools in minority communities", dans *Education and Urban Society*, Vo. 20, no. 4, 1988.

Le Devoir, 3 mai 1994.

CHAPITRE 6

LA GESTION DE L'ÉDUCATION SELON TROIS PRINCIPES ÉTHIQUES INTERDÉPENDANTS

par

Lyse Langlois

Notice biographique

Lyse Langlois, étudiante au doctorat en administration et politique scolaires à l'Université Laval, s'intéresse aux droits et libertés fondamentaux et à leur présence à l'école. Elle étudie présentement le leadership et sa relation à l'éthique.

AVANT-PROPOS

Les propos de monsieur Guy Lessard nous révèlent la complexité de la tâche du gestionnaire scolaire suite à la mutation sociale et au décloisonnement de l'école. L'auteur nous mentionne les nombreux défis auxquels sont confrontés les directions: exigences accrues de la population, évolution des lois et politiques éducatives, l'arrivée de l'informatique, la gestion des événements publics, la transformation de l'élève, changement dans les valeurs, attitudes et comportements représentent qu'une infime partie de ce que doit affronter quotidiennement le gestionnaire.

Devant cette diversité, nous y avons vu l'émergence d'un leadership orienté vers des principes éthiques. Il nous semble évident que cette notion profonde peut aider dans la résolution des crises que traverse l'éducation. Ce changement demande de la part des gestionnaires, une orientation vers de nouvelles capacités, car les anciens standards de l'éthique ne semblent plus suffire à l'époque actuelle de progrès et d'avancement.

Ceci nous a amené à nous questionner sur les pratiques de gestion incorporant l'éthique. À la lumière de nos lectures, nous avons constaté que le domaine médical insérait ce concept dans sa prise de décision et ce, depuis quelque temps. Certains milieux

hospitaliers appliquent une gestion éthique dans le but d'adopter des règles de fonctionnement qui répondent et respectent les besoins de plus en plus diversifiés de la population.

Devant les impasses de certains modes de gestion de l'éducation inaptes à résoudre les nouveaux phénomènes, plusieurs s'accordent à dire qu'il faut trouver des modèles qui ont la capacité d'apporter des solutions mieux adaptées au contexte. C'est pour cette raison que nous avons abordé les nouveaux paradigmes (paradigmes alternatifs) en les comparant au modèle positiviste. Nous avons remarqué que les changements qui s'opèrent en administration scolaire coïncident avec l'arrivée de ces nouveaux paradigmes. Ces réalités nouvelles modifient de plus en plus les conceptions traditionnelles et semblent être plus adaptées aux exigences de la société.

En approfondissant nos recherches, nous avons pu remarquer que les notions éthiques sont remises à l'honneur avec l'émergence des nouveaux paradigmes. C'est pour cette raison que nous vous proposons un modèle d'intervention éthique pouvant s'appliquer en milieu scolaire. Le modèle utilisé est celui développé par R. Starratt (1991) qui l'a conçu selon trois éthiques différentes, mais interdépendantes. Il s'agit de l'éthique de la critique, l'éthique de la justice et l'éthique «of caring».

> ***SUJET:*** *Cet article se veut un outil de réflexion pour ceux et celles qui administrent et définissent les politiques de l'éducation. Nous croyons que c'est au niveau de l'administration du système éducatif qu'il faut apporter un changement. Ce changement implique l'acceptation d'un nouveau mode de pensée trouvant sa justification dans les nouveaux paradigmes dans lesquels les valeurs d'équité, de justice, d'éthique "of caring" sont reconnues.*

GÉRER LA DIVERSITÉ

1- NAVIGUER À VUE SUR LA MER DE LA DIVERSITÉ

Gérer une organisation scolaire n'est plus une mince tâche dans le contexte actuel. Nous sommes présentement dans une mutation de l'environnement social, économique et culturel. Le gestionnaire peut avoir l'impression de naviguer dans des zones inconnues ou bien être un Don Quichotte se battant contre les moulins à vent. Avec l'arrivée d'une société plurielle qui enrichit notre conscience sur autrui, nous sommes confrontés avec acuité à une série de difficultés qui oscillent entre le conflit des intérêts individuels d'ordre socio-économique et la préservation des identités culturelles. Ces revendications qu'elles soient d'ordre moral ou culturel peut nous faire croire à l'impossibilité d'obtenir une certaine unité dans toute cette diversité. Les problèmes sont complexes, tant du point de vue de certaines situations qu'au regard de la formation de chacun aux valeurs. Il nous faut alors nous tourner vers une autre façon d'aborder les problèmes: aider à l'évolution de la responsabilité, des droits et des devoirs vers un plus grand partage des responsabilités. La personne doit être placée au coeur de nos revendications sur de nouvelles bases collectives. La pensée de Renan est toujours très actuelle dans cette ère planétaire:

> *«L'homme est un être raisonnable et moral, avant d'être parqué dans telle ou telle langue, avant d'être membre de telle ou telle culture. Avant la culture française, la culture allemande, la culture italienne, il y a la culture humaine.»*

Parallèle à la diversité, un autre problème fait rage. Nous assistons à la perte du sens des valeurs entre les groupes et les individus provoquant ainsi une aggravation des

difficultés: pauvreté, décrochage scolaire, violence, racisme, chômage. La période de grande incertitude et de discontinuité dans laquelle nous vivons jette un épais brouillard sur nos tentatives à solutionner cet affaissement moral. Pour remédier à ces difficultés, quelques uns suggèrent la référence à des valeurs universelles. L'exploration de cette voie se réalise de plus en plus par l'adoption de mécanismes juridiques traitant du respect des droits et des libertés fondamentales de la personne. Ce fait nous permet de croire qu'il est possible d'obtenir une entente sur des valeurs communes.

Du côté de l'éducation nous réalisons que cette incertitude a été gérée la plupart du temps en fonction d'impératifs financiers ou idéologiques souvent sans égard aux conséquences sur le plan du développement de l'individu. Un plus grand nombre de gestionnaires s'aperçoivent que les modes de gestion développés durant l'ère du positivisme ne semblent plus suffisants. Ces modes de gestion n'arrivent pas à résoudre les nouvelles problématiques qui envahissent le milieu scolaire. Les exigences et les besoins ne sont plus les mêmes qu'auparavant; ils ont changé.

La diversité culturelle, l'établissement de valeurs universelles et le développement de l'individu suscitent des questions et demandent des approches novatrices qui permettent de mieux gérer ces réalités. Plusieurs gestionnaires revoient et réadaptent leur structure organisationnelle en tenant compte de cette nouvelle réalité.

Le processus démocratique dans lequel nous vivons a permis d'adopter différents mécanismes juridiques et législatifs permettant ainsi une émancipation de la population. Pensons entre autre à la Déclaration universelle des droits de l'Homme (1948), la déclaration canadienne des droits (1960), les Chartes québécoise (1976) et canadienne (1982), la nouvelle Loi sur l'instruction publique (1989). Le législatif apporte

une reconnaissance permettant à la population de devenir plus active et consciente de son environnement social, économique et politique.

Nous assistons à une responsabilisation plus grande des individus et des collectivités. La population devient plus engagée dans les décisions qui la concernent jouant un rôle d'actrice plutôt que de spectatrice. Cet engagement collectif nous fait croire qu'un processus de compréhension global du monde dans lequel nous vivons est en train de se mettre en place.

L'inclusion d'un processus de compréhension global et l'engagement collectif obtiennent une certaine résonance dans le changement paradigmatique qui s'opère dans le champ des recherches scientifiques. Ces notions d'ouverture et de responsabilité font partie de paradigmes nouveaux qui reconnaissent l'apport essentiel de ces éléments dans le développement de méthodologies et de cadres conceptuels.

Depuis une dizaine d'années, nous assistons à l'éclosion de réflexions éthiques dans le domaine de l'administration scolaire. Les chercheurs américains et canadiens prennent de plus en plus en considération les dimensions morales et éthiques dans leur modèle conceptuel. (Kimbrough, 1985; Foster,1986; Greenfield, 1987; Raywid, 1986; Sergiovanni & Starratt, 1988; Vandenberg, 1990; L. Beck, 1992).

Parler d'éthique aujourd'hui est devenu familier. Les individus semblent être plus réceptifs et prêts à travailler à un mieux-être collectif. C'est ce qu'affirme Hottois. D'après lui, ce renouveau peut s'exprimer par la responsabilisation et la maturité des individus et des collectivités vivant une transformation sociale qui peut dérouter. De plus, il ajoute:

> *«[qu'] une caractéristique majeure indéniable du renouveau éthique actuel est son lien aux problèmes et questions suscités par la civilisation technoscientifique en voie de planétarisation.» (Hottois, p. 11, 1993)*

Dans le contexte actuel, l'école ne peut plus se permettre de considérer l'élève comme un futur agent économique, mais plutôt comme un être à part entière. D'après Legendre (1994) « Le système éducatif doit s'occuper de l'ensemble de la personne, de ses besoins de survie certes, mais aussi de ses besoins d'actualisation.»

Durant les années 80, en Amérique du Nord, le concept d'école excellente a engendré une éthique de compétition amenant ainsi une culture de masse produite sous le règne des grandes multinationales qui défendent et illustrent des valeurs, des symboles et des modèles sociaux laissant peu de place aux valeurs humaines.* D'après Shea, ce modèle tend à disparaître. Pour cette dernière, il est temps de passer à une politique de développement mettant l'accent sur les relations entre «education and democratic humanism.» (1980: 33)

Nous proposons aux administrateurs et administratrices, une gestion permettant une réévaluation complète des objectifs de l'éducation. Cette réévaluation s'inscrit dans un cadre qui met en évidence des valeurs nouvelles répondant aux besoins de la société contemporaine. Ces besoins sont une plus grande justice sociale, de tolérance, de respect, d'équité et d'égalité. Nous pouvons regrouper ces valeurs selon trois concepts éthiques qui sont: l'éthique «of caring», l'éthique de la justice et l'éthique de la critique. Ces trois notions seront revues plus en détail dans la présentation de notre modèle d'intervention.

---

* A ce sujet, voir le manifeste du Groupe de Lisbonne, Limite à la compétitivité, Boréal, 1995 et le Rapport mondial sur le développement humain, PNUD, 1993

Pour l'instant, afin de mieux saisir l'importance d'établir une gestion basée sur des concepts d'éthique, nous aimerions nous attarder au domaine des sciences de la vie qui ont été les premiers à connaître un bouleversement demandant un réajustement rapide dans leurs approches. Ce secteur a connu de nombreux questionnements qui ont trouvé des solutions médiatrices auprès d'un modèle d'intervention éthique. Nous avons remarqué une certaine similitude dans les problèmes vécus par la communauté médicale tels que l'euthanasie, l'avortement légalisé ou non, ou le sida, et ceux qui étaient vécus dans le système éducatif: décrochage, grossesse à l'adolescence ou marginalité d'une clientèle ayant des différences plus évidentes - élèves EHDAA[1], les ethnies - . Ces facteurs ont pu être mieux gérés par l'établissement de principes éthiques dans le système décisionnel.

2- Le défi éthique du XXIe siècle: un phare au loin

2.1 L'éthique et les sciences de la vie

L'insertion de l'éthique dans le champ scientifique est apparue suite aux horreurs de l'expérimentation sur des sujets humains et les expériences médicales nazies (tribunal de Nuremberg 1947). Malgré plusieurs avertissements venant soit de chercheurs ou bien de philosophes, la communauté scientifique internationale décide enfin de se pencher sur les motivations morales de telles expériences qui ne respectent pas la dignité humaine. De nombreux groupes pluridisciplinaires se sont fait entendre: la Commission Warnock (Angleterre), le Hasting Center (New-York), le Kennedy Institute of Ethics (Washington) et le Comité consultatif national d'éthique (France).

---

1 Ce sigle veut dire: les élèves handicapés et les élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage

Outre le regroupement de chercheurs venant de champs disciplinaires variés et qui ont travaillé sur ce concept, l'Unesco lance une vaste enquête sur l'éthique et les sciences sociales. Cette enquête menée en 1973 consistait à répertorier les codes d'éthique en anthropologie, psychologie, sociologie, psychiatrie, économie et sciences politiques. À la fin des années 1970, l'éthique connaît un essor fulgurant.

Le raffinement des techniques ainsi que le développement de la recherche, surtout en biologie médicale, ont créé des situations amenant une réflexion morale vis-à-vis du progrès technologique. Ces nouveaux phénomènes, tels l'euthanasie, la vente d'organes, le virus du sida, ont suscité de nombreux débats scientifiques sur l'acceptation ou non de l'entrée de la moralité dans les sciences. Auparavant, une distinction très nette s'établissait entre la science et la morale. Maintenant, nous constatons l'établissement progressif d'un lien entre les deux sous l'appellation «éthique». À la lumière de ce qui se passe dans le domaine des sciences de la vie, nous croyons qu'un équilibre peut être réalisable entre la science et la moralité via la notion éthique.

De plus, la manipulation génétique et l'eugénisme ont accentué l'importance de l'éthique comme étant un besoin essentiel sur la poursuite ou non de ces expériences. L'un des Rapports sur la personne venant du Comité consultatif national d'éthique de la France a placé, au premier rang des principes de la bioéthique, le respect de la liberté et de la dignité de la personne.

Parallèle à ces réflexions, nous avons assisté à l'éclosion de modèles d'intervention incorporant la notion éthique. (Veatch, 1972; Hill et al.,1978; Brody, 1981; Yazdany, 1992; Léri, 1992). Plusieurs de ces modèles proviennent de chercheurs médicaux et sont, la plupart, appliqués à la gestion des milieux hospitaliers. Ces modèles aident à résoudre

plus efficacement des problématiques faisant intervenir la morale et les valeurs venant soit du personnel hospitalier ou bien des personnes à soigner. Le milieu médical a réussi à résoudre une bonne partie de ses problèmes par l'instauration de principes éthiques dans sa prise de décision. Dans la dernière édition de Guba (1990), l'un des chercheurs en administration scolaire propose le modèle de Brody, *Ethical Decision in Medecine* , pour l'administration de l'éducation (L. Smith, 1990:147)[2]

Pour que l'éthique devienne un fondement de gestion et éviter qu'elle soit perçue comme un simple outil, nous suggérons de l'orienter vers une éthique appliquée. L'éthique appliquée a sa source dans l'apparition des nouvelles technologies et des nouvelles structures sociales (l'hétérogénéité culturelle).

Notre proposition d'implanter une gestion éthique dans le système scolaire trouve aussi sa justification dans les changements paradigmatiques de la recherche scientifique. D'après Eisner, nous sommes dans une période où «we are inventing new methods with which to do educational evaluation». (Eisner, 1990:94). Il nous apparaît évident que les anciens modèles développés sous le paradigme positiviste ne correspondent plus à la réalité d'aujourd'hui qui se complexifie par l'apport de nouvelles données: société plurielle, l'égalité de l'homme et de la femme, la montée de valeurs universelles.

3- L'option de suivre le changement paradigmatique

- positiviste / nouveaux paradigmes

2 Louis Smith, «Ethics, Fields Studies, and the Paradigm Crisis», p.147

3.1 Paradigme

Du grec *paradéigma* qui veut dire modèle, le mot paradigme a été popularisé pour la première fois par T. Kuhn. L'auteur s'est penché sur les traditions scientifiques auxquelles la communauté scientifique elle-même adhérait afin d'expliquer la culture qui les entoure. A ce sujet, Kuhn précise que « le sens que je donne au concept de paradigme est global; il embrasse tous les engagements, croyances et pratiques scientifiques, que partage une communauté d'hommes [et de femmes] de science.»

> *« (...) for the past decades, the concept of paradigm has been associated most often with Kuhn's (1962, 1970) analysis of scientific progress. Although the notion of a paradigm was the central concept in Kuhn analysis, he was neither clear nor consistent about what he meant by it. Masterman (1970) noted more than 20 different uses of the term in Kuhn's (1962) original work, which she reduced to three types of paradigms - metaphysical, sociological, and construct.» (T. Skrtic, 1990:125)*

Selon la perspective de Kuhn, un paradigme est donc un cadre de référence très large à l'intérieur duquel la communauté scientifique trouve les appareils conceptuels et méthodologiques nécessaires à la production et à la validation de la connaissance.

Les modèles actuels d'organisation du travail dans le secteur de l'éducation s'inspirent en grande partie du taylorisme, une théorie faisant partie du paradigme positiviste. Ces modèles sont remis en question, car ils contiennent d'importantes lacunes. Nous pensons que ces modèles offraient un cadre de référence adapté au contexte qui régnait à l'époque. Maintenant, ce n'est plus le cas car ce que nous avons besoin aujourd'hui est différent d'hier.

Longtemps nous nous sommes basés sur un modèle, le paradigme positiviste pour expliquer le monde qui nous entoure. La réalité était perçue comme stable et mesurable. Les comportements humains étaient prévisibles et la société obéissait aux lois naturelles. L'éducation consistait en une accumulation de données et de faits. La connaissance était théorique et on remarquait une distinction entre les faits et les valeurs. Les valeurs étant d'ailleurs exclues de tout processus de recherche. Les analyses étaient de type quantitatif.

Ce paradigme a influencé l'administration scolaire. Trois écoles de pensée ont émergé: le fonctionnalisme qui a eu une influence marquée sur les théories de l'organisation; la science du comportement qui s'est attardée sur l'étude du fonctionnement de l'administration et du comportement des administrateurs et la théorie des systèmes qui consistait à découvrir les principes d'organisation qui sous-tendent tous les systèmes. Le modèle positiviste issue des sciences exactes et scientifiques semble perdre son monopole au profit d'autres modèles nouveaux.(Griffiths (1979), Foster (1986), Raywid (1986)

3.2 Transition paradigmatique

La transition paradigmatique a été amorcée vers les années 70. On reconnaît au chercheur Greenfield le mérite d'avoir été en quelque sorte l'instigateur de ce revirement en administration scolaire. Un nombre important de scientifiques ont été touchés et ont commencé à souscrire à l'idée de repenser la manière d'aborder la recherche.

À Greenfield (1974), se sont ajoutés les chercheurs C. Perrow (1978), D.E. Griffiths (1979), Bates (1982), Guba (1990) et bien d'autres. Ce mouvement a engendré un rejet ou une reconsidération de ce qui se faisait en administration scolaire en

abandonnant - pour certains partiellement, pour d'autres complètement - la conception de la recherche selon le paradigme positiviste pour aller vers d'autres paradigmes nouveaux.

Les postulats de base qui étaient alors reconnus dans le paradigme positiviste ne semblent plus répondre aux aspirations des chercheurs et chercheuses de l'administration scolaire. On remarque une réorientation qui apporte différentes visions de la réalité. Tout comme Greenfield, Griffiths avait déjà remarqué que le paradigme positiviste devait faire place à un nouveau modèle pouvant expliquer ce qui se passe depuis quelques temps:

> *«le paradigme présentement utilisé en administration de l'éducation n'est ni utile ni adéquat, car il n'arrive plus à engendrer des concepts et des hypothèses valables; il ne permet plus de décrire adéquatement soit les organisations modernes, soit les comportements des personnes qui les composent. Somme toute, ce paradigme ne semble plus utile aux administrateurs.» (D.E. Griffiths, AERA Convention, New-York, 1979)*

Pendant près d'un demi-siècle, les chercheurs ont insisté sur des critères rationnels et objectifs pour comprendre la réalité. Nous constatons que les anciens modèles ne fonctionnent plus, que des réformes successives n'aboutissent pas nécessairement à des résultats tangibles. Vers les années 1980, de nouvelles orientations surgissent.

Un corollaire évident de ces nouvelles orientations est le domaine touchant les valeurs. Foster nous précise que «les questions morales, d'éthique et de justice bien qu'au coeur de tout ce qui a trait à l'éducation n'ont jamais pu faire partie intégrale de la science de l'administration scolaire.» (Deblois, 1988:164) Avec le changement paradigmatique, ces valeurs sont reconnues et font partie du processus de la recherche. A la lumière des technologies modernes, la plupart des connaissances, des attitudes et des méthodes

prônées par le passé donnent des solutions difficilement applicables au contexte d'aujourd'hui.

3.3 Changement de cap: vers un nouveau mode de gestion

D'après les données de «Alternative Paradigms Conference», tenue à San Francisco, en 1989, [3] trois options nouvelles ont été développées et analysées. Il s'agit du post-positivisme, du constructivisme et de la théorie critique. Durant cette conférence, on n'a pas reconnu officiellement un paradigme qui allait remplacé celui du positivisme. Les chercheurs et chercheuses se sont plutôt concentré-ées sur les différents chemins qui s'offrent à eux selon différents courants de pensée. A ce sujet, Guba affirme que:

> *«none of these is the paradigm of choice. Each is an alternative that deserves, on its merits to be considered. (...) it is to take us to another level at which all of these paradigms will be replaced by yet another paradigm whose outlines we can see now but dimly, if at all. (...) that new paradigm will not be a closer approximation to truth; it will simply be more informed and sophisticated than those we are now entertaining.»*
>
> *(Guba, 1990:27)*

Depuis les années 80, on assiste au développement de nouveaux modèles qui reconnaissent l'importance des valeurs et de l'éthique dans l'organisation du travail. Les nouvelles orientations scientifiques qui envahissent le champ de l'éducation reconnaissent l'apport des valeurs, de la justice et de l'égalité. Dans plusieurs rapports, des recommandations portant sur le développement d'une compétence éthique est fortement suggéré pour les établissements d'enseignement. Le rapport du Conseil supérieur de l'éducation (1991-1992) appuie ce changement.

3 Alternative Paradigms Conference, March 25-26, 1989, San Francisco, sponsorship: Phi Delta Kappa International and the Indiana University School of Education.

> *«Il semble que le temps soit maintenant propice à un changement de modèle. Non seulement le modèle dominant révèle-t-il son insuffisance, mais la conjoncture sociale elle-même tout comme les exigences profondes de la mission éducative nous renvoient à la nécessité d'opter pour un changement de paradigme.» (p.24)*

La reconnaissance des droits et libertés fondamentaux ainsi que la création de plusieurs chartes étudiantes correspondent à l'établissement de règles éthiques allant dans la direction des chercheurs tels que Gilligan (1982) Nodding (1984)[4] et Starratt (1992)[5]. L'introduction de ces outils dans les pratiques scolaires constitue un premier pas vers la qualité, la profondeur et le caractère qu'une institution veut bien se donner.

Le revirement des sciences de la vie, qui incorpore la notion éthique tant dans leur champs disciplinaire (bioéthique) que leur modèle de gestion, nous confirme que tous les domaines sont atteints et subissent un virage majeur en plaçant le développement intégral de la personne comme une priorité fondamentale. Avec l'arrivée des paradigmes nouveaux, les valeurs reprennent leur place et deviennent un élément non négligeable lorsque l'on tente de comprendre une problématique. C'est pour ces raisons que nous croyons qu'il est nécessaire que le monde de l'éducation se donne des repères éthiques qui nous semblent plus appropriés pour le développement d'une gestion capable d'offrir des pistes intéressantes à la profession. L'arrivée des nouveaux paradigmes de gestion fournit des informations beaucoup plus complètes à propos de l'enchaînement des événements et des conséquences des interventions dans le cours des événements.

---

4 ces chercheuses ont développé un concept d'éthique «of caring».

5 Starratt a développé trois formes d'éthique dans un modèle multidimensionnel que nous verrons plus loin. Il s'agit de l'éthique de la justice, l'éthique de la critique ainsi que l'éthique «of caring».

Nous croyons que ce nouveau modèle devra tenir compte d'une approche éthique, approche de plus en plus valorisée, faisant partie des paradigmes nouveaux. Cette approche jette un peu de lumière sur les relations complexes qu'un individu peut avoir avec les autres et avec la nature selon un contexte spécifique. Cette dernière partie nous servira à introduire notre quatrième point en cherchant à donner une explication à ce que nous entendons par le concept éthique.

4- L'éthique, une boussole essentielle

- féconder de nouvelles approches et de nouvelles façons d'agir

L'enseignement a été et est toujours dans certains endroits considéré comme une simple transmission d'un savoir et d'une culture intemporels souvent étrangers à l'univers et à la mentalité des jeunes. L'acquisition des connaissances nous sert à élargir notre champ de conscience et aussi à accroître notre contrôle sur notre vie et nos rapports avec autrui. Les paradigmes nouveaux tiennent compte de la situation concrète du milieu tout en respectant la culture, elle-même contextualisée. Une culture ayant les fondements et les valeurs de la société contemporaine: le respect des droits et libertés fondamentaux, la démocratie, la justice sociale, la paix et le développement. Le congrès international sur l'éducation aux droits de l'homme et à la démocratie, organisé par l'Unesco et le Centre des Nations Unies pour les droits de l'homme et la commission canadienne pour l'Unesco (1993), appuie cette recommandation. «Le processus éducatif devrait (...) permettre aux individus et à la société civile d'améliorer leur qualité de vie».[6] L'éducation représente le domaine-clé pour l'instauration d'une compétence éthique pour le 21e siècle. Une gestion éducative basée sur de nouveaux principes éthiques recèle un potentiel évident

6 document " Education aux droits de l'Homme et à la démocratie " produit par l'Unesco pour le Congrès international tenu à Montréal, Canada, du 8 au 11 mars 1993.

pour le développement de valeurs universelles prônées par les grandes organisations internationales.

À notre avis, il n'y a aucun doute que nous nous dirigeons vers une nouvelle façon de voir et de comprendre les phénomènes qui nous entourent. Notre conscience s'éveille de plus en plus à des réalités nous amenant ainsi à nous questionner sur la nécessité de jeter des nouvelles bases qui permettront de mieux cerner les différentes problématiques présentes et futures. D'après les chercheurs Larocque et Colman (1993:457), «Recents theoretical perspectives on educational administrative leadership have shifted from an emphasis on relational elements to an emphasis on ethos elements.»

4.1 Une organisation éthique

Il faut tenter de définir ce qu'est l'éthique avant de circonscrire les paramètres d'une organisation éthique. L'éthique puise ses racines dans la philosophie avec Aristote*. A lui se sont ajoutés Thomas d'Aquin, Descartes, Spinoza, Kant, Hegel et plus récemment les philosophes contemporains Apel, Habermas, Jonas et Ricoeur, entre autres.

Aujourd'hui l'éthique couvre un champ beaucoup plus vaste tel que les sciences sociales, les sciences médicales jusqu'aux sciences de l'environnement. Chaque discipline a apporté une contribution à la notion éthique. Ce phénomène a eu comme résultat d'introduire dans la pensée, une certaine dérive de la notion éthique due à des problématiques différentes de chacune. Il faut dire que l'éthique est revenue à la mode

* voir Ethique à Nicomaque

et une ambiguïté s'est installée compte tenu de la multiplicité des conceptions qu'on lui prête. Cette multiplicité de définitions est sous-jacente à sa demande.

Selon l'Encyclopédie Larousse, l'éthique est définie comme étant «la science de la morale». L'Encyclopédie Alpha ajoute «qui cherche à déterminer le but de la vie humaine et les moyens de l'atteindre. L'éthique formule des jugements d'appréciation portant sur les actes bons ou mauvais». (1969, tome 6, p.2376)

En poursuivant nos recherches, nous avons pu constater qu'une certaine confusion régnait lorsqu'on utilisait le mot éthique ou le mot morale. Plusieurs y voyaient une différence de sens. Notre intention n'est pas d'embarquer dans ce débat qui, de notre avis, serait un développement long que nous jugeons inutile. Par contre, nous rejoignons la position adoptée par Martin Blais (1994) disant:

> *«On parle d'éthique et de morale avec ceux qui ne prennent pas ces deux vocables comme synonymes, mais, comme on discute toujours sur le sens à donner à chacun des termes, je reste du côté de ceux qui ne font pas la distinction. D'ailleurs, en éthique comme en morale, il s'agit toujours, finalement, de régler l'acte humain concret, c'est-à-dire l'acte libre en vue d'une valeur à conquérir ou à conserver». (p.41: 1994)*

Mentionnons toutefois que le mot éthique et le mot morale ont le même sens à la différence que l'un est formé d'un mot grec et l'autre d'un mot latin. A ce sujet, l'Encyclopédie philosophique Universelle (1990) nous précise que « le mot éthique constitue avec le mot morale un couple de synonymes que l'usage a tendance à différencier». (1990: 870) Cette précision représente notre position.

Revenons au mot éthique dont nous obtenons la définition suivante d'après l'Encyclopédie philosophique Universelle:

> L'éthique est l'étude théorique des principes qui guident l'action humaine dans les contextes où le choix est possible. (1990:870)

À la lumière de cette première définition, tentons de relever les éléments que nous jugeons pertinents pour ensuite les relier au domaine scolaire.

Notre définition de l'éthique dit, il y a un instant, que c'est «l'étude théorique des **principes** qui guident l'action humaine». La définition du mot principe, en restant dans le contexte de l'éthique, prend appui sur un jugement de valeur qui constitue un modèle. La notion de valeur est primordiale pour bien comprendre sur quelle base repose la démarche pédagogique entreprise. C'est sous la gouverne d'un certain nombre de valeurs parfois claires parfois floues que découlera l'action. Nous expliquerons un peu plus loin ce que nous entendons par valeurs claires, valeurs floues.

Notre définition se termine «dans les contextes où le **choix est possible.**» La notion choix implique une liberté qui entraîne une dynamique qui s'ouvre sur des possibilités. Ces possibilités peuvent être le fruit d'une certaine négociation entre deux parties favorisant l'échange de point de vue. Idéalement, dans cette conception de l'éthique nous ajoutons que cet échange devrait amener un partenariat.

Comparativement au tout début où on nous disait que l'éthique est la science de la morale nous avons fait un pas. Notre définition s'est enrichie des mots valeurs, pouvoir,

libre choix, action dynamique, partenariat. Certains de ces concepts sont au coeur des théories faisant partie des nouveaux paradigmes.

Un des rôles des gestionnaires consiste à gérer les conflits d'où la nécessité d'appliquer un modèle éthique dans une démarche de résolution de problèmes. Ce qui nous amène à nous tourner vers les organisations qui veulent se donner un caractère éthique.

- **organisation éthique**

La question éthique se trouve à être sollicitée car nous assistons à une plus grande demande d'égalité et de justice sociale. Ces demandes relèvent du défi éthique. Les situations se complexifient et les informations se multiplient. Les organisations s'inquiètent de plus en plus des conséquences de leurs décisions. La question éthique s'ouvre sur des perspectives variées.

L'objectif d'une organisation éthique est d'en arriver à un consensus qui tienne compte du contexte social et d'un milieu spécifique. Un milieu plus diversifié culturellement ne vit pas les mêmes choses qu'un milieu homogène. Pensons au phénomène des symboles religieux (foulard islamique), l'intégration des élèves EHDAA, la pauvreté ou la richesse d'un milieu comparativement à un autre, etc. Ces facteurs peuvent être plus dominants d'une école à l'autre, d'où l'importance de prendre en considération les caractéristiques locales d'une communauté scolaire. Cette organisation nous semble atteindre sa pleine maturité de fonctionnement lorsque les qualités de souplesse, de flexibilité et d'adaptabilité sont bien établies. A notre avis, ces qualités permettent une plus grande réflexion sur les attitudes à adopter afin d'établir des procédures d'harmonisation sociale. L'utilisation de l'éthique au sein de l'organisation

devrait s'adapter au contexte tout en reposant sur des notions admises par la majorité. L'idéal serait d'en arriver à être capable de travailler sans vouloir à tout prix trouver la solution, mais plutôt des solutions permettant de donner des choix et une certaine liberté d'action.

Nous suggérons d'orienter cette pratique vers les mécanismes juridiques et législatifs en vigueur dans la société. Cette politique permet de rester cohérent par rapport au contexte social. Par exemple, dans la société québécoise, la reconnaissance de l'égalité de l'homme et de la femme est un droit acquis. Logiquement, ce qui va à l'encontre de ce droit devrait être rejeté car il y a atteinte à nos valeurs démocratiques.

Notre conception d'une organisation éthique sous-entend une structure pratique s'adaptant à la réalité de tous les jours et qui privilégie une consultation dans la recherche d'un consensus juste et raisonnable. C'est une éthique au quotidien demandant une approche pluraliste intégrée dans un travail multidisciplinaire. Poincaré nous dit: «[qu'] on ne peut pas tirer de conséquences à l'impératif de ses vérités qui sont à l'indicatif». Par cette citation, nous tenons à souligner l'importance de prendre en considération l'aspect changeant du contexte social. Une situation se déroulant en 1995 ne doit pas inclure une résolution définitive sous peine de négliger de nouveaux facteurs. L'évolution d'une société n'est nullement prévisible.[7] Si le problème se représente quelques années plus tard, il devra être reconsidéré à la lumière du contexte actuel.

Dans notre définition d'une organisation éthique nous mentionnons l'établissement de règles souples. À cela, nous aimerions suggérer d'appuyer ces règles sur trois

7 Qui aurait pu prédire la chute du mur de Berlin et l'éclatement du communisme en Europe de l'est?

notions interdépendantes: l'éthique de la critique, l'éthique de la justice et l'éthique «of caring».

Une gestion s'appuyant sur une éthique de la justice se servira de points de repère juridiques pour éclairer sa réflexion. Toutefois, certaines limites peuvent être constatées et doivent malheureusement être réglées devant les tribunaux. Les tribunaux ne doivent pas être considérés comme la panacée aux problèmes envahissant le domaine scolaire. Une organisation éthique met en place des conditions nécessaires à la résolution pacifique des conflits. Pour éviter le recours devant les tribunaux, nous proposons d'enraciner un système de négociation plaçant la valeur de l'être humain et son développement comme objectif premier d'où la notion de «caring» abordée précédemment. La valeur de l'être humain doit être conforme au respect des droits et libertés fondamentaux. L'établissement d'une gestion gouvernée par des principes éthiques évite les déterministes réducteurs compétitifs qui visent l'excellence en tout au détriment des qualités humaines. D'après E. Laszlo, «ce n'est pas le fait que notre planète soit limitée qui freine notre évolution vers un futur meilleur, mais les liens qui emprisonnent la volonté et la compréhension humaine.» (1978, p.17).

Nous avons voulu définir ce que nous entendions par une organisation se donnant des principes éthiques. Suite à ces précisions, nous sommes en mesure d'aborder maintenant notre dernier point, l'explication de notre modèle d'intervention éthique.

5- Un gouvernail: Le modèle d'intervention éthique de Starratt

En administration scolaire, plusieurs chercheurs et chercheuses incluent le concept éthique dans leur cadre conceptuel. Un modèle a retenu notre attention. Il s'agit du modèle multidimensionnel de Starratt (1991) qui offre un cadre entièrement basé sur trois principes éthiques. Nous l'avons analysé tout en y ajoutant notre point de vue.[8]

5.1 Le modèle multidimensionnel: éthique de la critique, de la justice et du «caring»

Dans le but d'aider à la compréhension, nous vous présentons un tableau général regroupant les trois éthiques développées par Starratt.

éthique de la critique	éthique de la justice	éthique «of caring»
-hiérarchie	-participation	-qualité de vie
-privilèges	-la voie légale	-enrichissement culturel
-pouvoir	-droits et progrès	-individualité
-distinctions et distorsions entre les classes	-politique d'implantation et de formation	-loyauté
-définition	-accommodation juste et raisonnable	-potentiel humain
-la culture du silence	-responsabilités	-dignité humaine
-la domination	-compensation	-se donner du pouvoir et assumer ses responsabilités (empowerment)
		-environnement

8 Ce modèle sera analysé de façon exhautive dans notre thèse de doctorat.

1. éthique de la critique

Tout comme Starratt, nous débutons par l'éthique de la critique qui nous semble être le point de départ évident dans cette perspective de changement. L'éthique de la critique puise ses racines dans les théories critiques (École de Frankfort) qui ont influencé des chercheurs tels que Adorno (1973), Habermas (1973), Horkheimer (1974) et Young (1990). Cette théorie permet de relever les situations qui sont dominées par certains groupes afin de mettre en évidence l'important rôle joué par l'idéologie dominante. Dans la perspective de l'éthique de la critique, les situations injustes vécues par certains groupes sont mises à découvert afin de dénoncer les privilèges d'un groupe particulier par rapport à un autre qui se sent lésé. Starratt nous dit que des questions relevant de la théorie critique prennent la forme suivante:

- Les arrangements sociaux font bénéficier quel(s) groupe (s)?
- Qui domine?
- Qui définit ce qui est important de ce qui l'est moins?
- Quel(s) groupe (s) a l'avantage sur tel autre?
- Qui définit ce qui est valable de ce qui ne l'est pas dans une situation spécifique?, etc.

Aussi, il a identifié des éléments pouvant relever de cette dimension éthique: le langage sexiste, les biais structurels dans le travail, de la structure légale et la structure éducationnelle, les biais raciaux. A ceux de Starratt nous ajoutons: le problème d'intégration des EHDAA, la sélection de la clientèle étudiante, le pluralisme religieux dans un système confessionnel, etc..

Cette première phase de l'éthique de la critique cherche à sensibiliser le personnel de l'école à l'existence et à la connaissance d'une situation désavantageuse pour un groupe. Ces obstacles peuvent entraver une certaine progression de la société

(pensons aux démarches des femmes pour se faire reconnaître, etc.). Par contre, Starratt nous dit qu'aucun arrangement social neutre n'est possible (o. c., p.189). Le défi consiste à faire en sorte que les arrangements sociaux répondent le plus aux attentes des citoyens. L'action à prendre est de permettre à ceux qui se sentent lésés de se faire entendre. Par la suite, une évaluation de la situation dans l'intérêt du bien commun doit ressortir de manière la plus juste.

Le but majeur de cette éthique est de faire prendre conscience et de mettre en évidence les situations oppressives. La vision générale est de considérer la gestion comme étant capable de s'adapter aux contingences de l'environnement. Toutefois, cette éthique contient une limite. Suite à la période de prise de conscience, aucune solution concrète n'est proposée pour résoudre les difficultés. À ce sujet, Starratt nous dit:

> *«The ethic of critique illuminates unethical practices in governing and managing organizations and implies in its critique some ethical values such as equality, the common good, human and civil rights, démocratic participation, and the like. An ethic of justice provides a more explicit response to the question, even though that response may itself be flawed.» (1991, p.191)*

C'est pour combler cette lacune que l'éthique de la justice se greffe à la première.

2. éthique de la justice

Selon la perspective de l'éthique de la justice, la société représente une réalité primordiale qui permet le développement individuel. Mais comment en arriver à un équilibre entre le bien commun et les droits individuels?

Selon Starratt, lorsque l'on utilise le moyen de l'éthique de la justice pour tenter de résoudre un conflit particulier dans un contexte pluraliste, on tente d'en arriver à un accord librement consenti. Cet accord se situe entre le bien commun et les droits individuels. Starratt explique que les choix individuels sont des choix faits en fonction de la communauté et les choix de la communauté sont des choix faits en fonction de la connaissance des individus.

La difficulté de cette éthique consiste à trouver un ajustement entre les acteurs en présence porteurs de valeurs qui sont les siennes. La négociation n'entraîne pas nécessairement une adhésion immédiate aux valeurs de celle demandée (celle de l'organisation, de la société, etc.), mais plutôt une volonté à résoudre le conflit dans le respect des droits et libertés de la personne.

Lorsqu'on parle de la justice, immédiatement on pense à droit et à tribunal. C'est que la justice représente le pouvoir moral qui est conforme au droit positif. L'éthique est une façon de résoudre une situation controversée autrement que par la voie des tribunaux. Elle tient compte des principes démocratiques de la société tout en cherchant la négociation. Cette négociation doit déboucher sur un accommodement juste et raisonnable.

Dans notre société contemporaine, nous avons une série de droits que l'on fait valoir souvent sans une connaissance préalable des Chartes québécoise et canadienne. Nous appelons souvent droit, les privilèges qu'on s'accorde le plus souvent à profusion. Les droits ont été définis dans la Charte des droits et libertés de la personne dans le cadre d'une société juste et démocratique.

Une mise en garde doit être faite. Cette éthique ne doit pas faire office de tribunal. Des outils et des points de repère peuvent nous aider à guider nos décisions, mais c'est par le biais d'un accord librement consenti qu'il y aura acceptation de la procédure de négociation.

Nous vivons dans une société démocratique qui tout au long de son évolution a développé et adopté des moyens visant le bien-être des individus. Ces outils doivent être vus comme des régulateurs au cours de la négociation. Mais tout au cours de cette négociation, la personne doit rester au centre des priorités. L'éthique «of caring» nous rappelle ce principe.

3. éthique «of caring»

À maints égards, plusieurs situations deviennent difficiles à gérer. La première chose à accepter est de renoncer à résoudre tous les problèmes ou à chercher a priori la solution à toutes les questions. En deuxième lieu, il faut reconnaître que chaque individu possède sa propre vision de la réalité et sa propre hiérarchie de valeurs qui est, la plupart du temps, différente de la nôtre. D'où la complexité d'établir un fondement commun dans la multiplicité de nos sociétés.

L'acceptation de ces énoncés précise que travailler avec des individus nécessite une certaine part d'imprévu. C'est un travail sans filet qui accepte l'incertitude. L'éthique «of caring» se plie volontiers aux contingences de la vie tout en privilégiant la personne. Il faut avancer dans cette forme d'éthique avec une clarté favorisant la consultation sans abus de pouvoir ou manipulation. Un échange d'égal à égal.

> *«A caring ethic and the model of schooling it assumes and promotes provide a different perspective. One of the foundations of an ethic of care is a belief in the intrinsic value of persons.» (Noddings, 1984; Starratt, 1991)*

L'éthique «of caring» est à notre avis, le réceptacle dans lequel se mélange l'éthique de la critique et l'éthique de la justice. Le fait de fonder une gestion sur le «caring» incite le personnel de l'école à s'accommoder face à l'imprévu, à ce qui est possible et ce, malgré le caractère imprévisible de l'agir humain.

La notion de «caring» a été exploré dans plusieurs domaines: politique familiale (Hobbs et al., 1984), politique sociale (Watson, 1980), santé et sécurité sociale (Morris, 1986) et service social (Imre, 1982). Cette notion n'est pas récente. On a remarqué qu'elle a connu un intérêt majeur suite aux guerres mondiales. Plusieurs groupes (pensons à l'UNICEF) ont manifesté un intérêt accru pour des populations dévastées: enfants abandonnés, minorités ethniques, femmes violentées, etc. Au début des années 1940, ce concept prend de l'ampleur et atteint une reconnaissance internationale avec la Déclaration des Droits de l'Homme, en 1948.

Dokecki (1990), Gilligan (1982) et Nodding (1984) ont lancé un appel aux éducateurs à reconnaître et à mettre en application une «ethic of caring» dans leur pratique. Milton Mayeroff nous dit que le but principal de ce concept est le développement et la croissance humaine. Pour nous, ce développement touche les dimensions physiques, intellectuelles et spirituelles. Selon Gilligan (1982), la notion de «caring» implique «assuming responsability and acting responsively.» Cette citation de Gilligan va dans la direction que nous voulons prendre pour relever le défi de l'éthique «of caring».

Ce que nous entendons par une éthique «of caring» consiste en une recherche de ce qu'il faut faire, d'une meilleure attitude à adopter selon certains événements pouvant survenir.

Une éthique «of caring» s'appuie sur des principes généraux représentant des guides d'action qui servent de points de repère, de phare. Ces principes sont: l'autonomie, le respect de la personne, la bienveillance (ne pas nuire), la bienfaisance (faire le bien), la justice, la tolérance, l'égalité.

Le développement d'une éthique «of caring» consiste à se donner des règles, mais celles-ci doivent être liées au mouvement évolutif de la société. La base de ces règles doit jaillir de la notion de «caring» qui fait appel aux valeurs intrinsèques. Les Déclarations et les Chartes protègent l'individu, l'éthique «of caring» le guide. Cela représente en quelque sorte un aboutissement complémentaire qui dépasse le juridique. C'est une vision qui va au-delà de la moralité.

Malgré le fait que nous la présentions en dernier, il n'en demeure pas moins que cette éthique représente le point de départ d'où jaillit la primauté de la personne. La règle principale qui devra guider le développement d'une éthique «of caring» est d'assurer le bien-être de chaque personne peu importe son origine sociale, son groupe d'appartenance et ses croyances. Assurer le bien-être du genre humain afin d'atteindre une sphère plus élevée de conscience. Cet aspect demande un développement dans de nouvelles morales, dans de nouvelles capacités.

Starratt conclut en disant :

> *«An administrative exchange can move beyond a superficial ritual to a contractual obligation to a relationship of caring when there is a deep attention to the unique human being involved in the exchange and to issues of selm-esteem, personal confidence, and ego anxieties.» (o. c., p.196)*

Ces trois éthiques doivent être insérées dans une éthique globale guidant le gestionnaire dans sa démarche. Bref, nous avons voulu démontrer une vision globale comprenant un ensemble de conditions - justice, respect des droits et libertés fondamentaux, «caring», etc.- amenant les acteurs et actrices à exercer leur jugement éthique, soit individuellement, soit au sein de comités.

CONCLUSION

Nous avons voulu démontrer, par la présentation des paradigmes nouveaux, présentement en discussion, qu'un changement de conscience se prépare dans le domaine scientifique de l'administration de l'éducation. Ces nouveaux paradigmes enrichissent notre compréhension de la réalité d'une façon plus globale. Dans ce changement, nous avons retenu un concept, l'éthique, qui, en se dotant de règles universelles et générales, tente de mieux comprendre nos rapports avec autrui.

Le concept d'éthique a été fort utile dans le domaine des sciences de la vie, car il a permis de modérer et surtout de développer une responsabilité plus grande dans les pratiques de recherche, de développement et dans la prise de décisions. Comme nous l'avons souligné à plusieurs reprises, l'éthique n'est pas le droit. Par contre, elle ne peut exclure la référence d'outils juridiques (Chartes, Déclarations, Lois) adoptés par la société. Cette référence permet, à notre avis, de donner une certaine charpente à la réflexion éthique en cherchant un compromis juste et raisonnable tout en utilisant la voie de la consultation.

Les trois éthiques développées par Starratt, et que nous avons retenues, sont interdépendantes. L'éthique de la critique vise un dépassement en révélant les injustices et le non respect des droits dans le but d'en arriver à une plus grande responsabilité sociale. L'éthique de la justice analyse les injustices en les regardant à la lumière des choix démocratiques en vigueur. Elle favorise la négociation autrement que par la voie des tribunaux. Et l'éthique «of caring» situe l'individu au coeur des préoccupations. Pour nous cette éthique représente le noyau central de ce modèle d'intervention. Starratt nous précise que «the blending of each theme encourages a rich human response to the many uncertain ethical situations administrators face every day in their work.» (o.c., 200)

L'adaptation de ce modèle ne doit pas être uniquement vécu par les cadres supérieurs de l'organisation scolaire, mais bien par tous les intervenants qu'ils soient psychologue, enseignant, parent ou élève. À ce modèle, nous pourrions ajouter l'éthique de la responsabilité. L'intégration de cette notion au modèle de Starratt fera en sorte d'impliquer tous les acteurs et actrices concernés (ées) par une situation problématique. Cette collaboration amènera une plus grande responsabilité collective, capacité nécessaire à notre époque. Par ce modèle multidimensionnel, l'organisation de l'éducation peut en arriver à déceler des éléments qui peuvent aider à mieux comprendre les réalités de chacun.

Par cet article nous avons voulu démontrer qu'il est réaliste dans le contexte actuel de tirer parti de cette nouvelle démarche. Pour nous, il est impératif d'apprendre à gérer les conflits en alliant l'éthique et l'éducation. Cette orientation ne trouve sa pleine justification que si elle est axée sur le bien commun où chacun assume un rôle de complémentarité.

L. Langlois

RÉFÉRENCES

BARNABÉ, C. & GIRARD, H. C. (1987). Administration scolaire, théorie et pratique, Québec, Gaëtan Morin éditeur.

BECK, L. (1992). Meeting the Challenge of the future: the place of a cating ethic in educational administration, American Journal of Education, august, p. 454-495.

BLAIS, M. (1994) L'oeil de Caïn, Essai sur la justice, Fides, Canada.

BOLMAN, L.G., & DEAL, T.E. (1984). Modern approaches to understanding and managing organizations, San Francisco: Jossey-Bass.

BOYD, W.L. (1992). The power of paradigms: Reconceptualizing Educational policy and management, Educational Administration Quarterly, vol. 28, no 4, nov., p. 504-528.

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION. La gestion de l'éducation: nécessité d'un autre modèle, rapport annuel 1991/1992, Québec.

DEBLOIS, C. (1988). L'administration scolaire et le défi paradigmatique, dans Les Cahiers du Labraps, série Études et documents, vol., 4.

DÉVELOPPEMENTS RÉCENTS EN DROIT SCOLAIRE (1994), Service de la formation permanente, Barreau du Québec, Québec. Les Editions Yvon Blais inc.

EISNER, E (1990). The meaning of alternative paradigms for practice, dans The paradigm dialog. Phi Delta Kappa and The School of Education, Indianan University, Sage, p. 88-102.

FOSTER, W. (1980). The changing administrator: developing managerial praxis, Educational Theory, 30 (1), p. 11-23.

FRANCOEUR, R. (1983). Biomedical ethics, a guide to decision making. A Wiley Medical Publication, United States.

FREITAG, Michel (1986). Dialectique et société, culture, pouvoir, contrôle, les modes de reproduction formels de la société. Montréal, Éditions St-Martin.

GARANT, P. (1982). L'école corporation publique, document inédit, Fédération québécoise des directeurs et directrices d'école.

GARANT, P. (1992). Droit scolaire, Québec, Les Éditions Yvon Blais Inc.

Gilligan, C. (1982). In a different voice: Psychological theory and women's development. Cambridge, Mass: Harvard University Press.

GREENFIELD, T. B. (1979). Research in educational administration in United States and Canada: an overview and critique, Educational Administration Quarterly, 8 (1).

GREENFIELD, T.B. (1993). Greenfield on educational administration towards a humane science, ed. T.B. Greenfield & P. Ribbins, Routhledge, London.

GRIFFITHS, D. E. (1986). Theories in educational administration: Past, present and future. In B.O. Ukeje, L.O. Ocho & E.O. Fagbamiye (eds), Issues and concerns in educational administration: The Nigerian case in international perspective. Lagos, Nigeria: Macmillan.

GUBA, E. (éd. 1990). The paradigm dialog. Phi Delta Kappa and The School of Education, Indianan University, Sage Publ., United States.

BOYAN, Norman J. (ed.) (1988). Handbook of research on educational administration, American Educational Research Association, University of California, Santa Barbara, 767 p.

HOTTOIS, G. (1982). Philosophie, morale et société, édité par Hottois et Voisin, éditions de l'Université de Bruxelle, série pédagogie, 2.

HOTTOIS, G. (1988). Évaluer la technique, aspects éthiques de la philosophie de la technique, édité par G. Hottois, Vrin, Paris.

HOTTOIS, G. (éd.,1993). Aux fondements d'une éthique contemporaine, problèmes et contreverses, Librairie philosophique J. Vrin, Paris.

JONAS, H. (1993). Nature et responsabilité, coordination scientifique Hottois et Pinsart, Vrin, Paris.

KEHOE, J. (1978). Ethic Prejudice and the Role of the School, University of British Columbia, Vancouver, 102 pages.

KUHN, T.S. (1970). The structure of scientific revolutions, Chicago: University of Chicago Press.

LAROCQUE, L. & COLMAN, P. (1993). The politics of excellence: Trustee lesdership and the school district ethos, The Alberta Journal of Educational Research, vol., XXXIX, no 4. dec., 449-475 p.

LASZLO, E. (1978). Le monde moderne et ses limites, Réflexions hérétiques sur les valeurs, les cultures et les politiques d'aujourdhui, Tacor International,Paris.

LEGENDRE, R. (1994). Pour une éducation totale, dans Nouvelles CEQ, nov/ déc., Montréal, p.3.

MORGAN, G. (1980). Paradigm, metaphors, and puzzle solving in organization theory. Administration Science Quarterly, 25 (4), p.605-622.

MOSS, K. [illegible] BETH, STEIN, BARRY, A. (1980). A Tale of "O" on Being different [illegible] anization, New York, Harper and Row publishers, 220 pages.

NATIONS UNIES (1991). Convention relative aux droits de l'Enfant, Nations Unies, Genève.

PACKARD, V. (1978). L'homme remodelé, Paris, Calmann-Lévy.

RENAN, E. (1921). Dans pages françaises, Paris, Calmann-Lévy, France, 1921, pp.62-63.

SANDER, B. (1989). Gestion et administration des systèmes éducatifs: problématique et tendances, dans Perspectives, vol., XIX, no. 2, p. 251-266.

SANDER, B. & WIGGINS, T. (1985). Cultural Context of Administrative Theory: In Consideration of Multidimensional Paradigm, dans Educational Administration Quarterly, vol., 21, n l., p.95-117.

SHEA, C. (1980). Pentagon vs. Multinational capitalism: The political economy of the 1980s school reform movement, in The New Servants of Power.

SKRITC, T (1990). Social accommodation, toward a dialogical discourse in educational inquiry, dans The paradigm dialog, sponsored by Phi Delta Kappa and The School of Education, Indianan University, Sage Publ., p. 125-135.

STARRATT, R. (1991). Building an ethical school: A theory for practice in educational leadership, Educational Administration Quarterly, vol., 27, no. 2, p. 185-202.

AUTRES

CHARTES CANADIENNE ET QUÉBÉCOISE DES DROITS ET LIBERTÉS DE LA PERSONNE, édition 1988.

ÉTUDE DE LA COMMISSION DES DROITS DE LA PERSONNE DU QUÉBec portant sur le thème " jeunes, égaux en droits et responsabilités", Gouvernement du Québec, 1984.

DÉCLARATION UNIVERSELLE DES DROITS DE L'HOMME, 1948.

LE RAPPORT BOUCHARD, Un Québec fou de ses enfants, 1991

CHAPITRE 7

ADAPTATION DE LA GESTION AUX BESOINS DIVERSIFIÉS DES ÉLÈVES DU SECONDAIRE

par

Lise Corriveau et
Claude Deblois

Notices biographiques

Lise Corriveau est professeure à l'Université du Québec à Chicoutimi. Ses domaines et champs d'intérêt sont:

- Efficacité organisationnelle des écoles.
- Culture et climat organisationnels en milieu scolaire.
- Style de gestion et rôles des directions d'école.
- Étude du comportement organisationnel en milieu scolaire.
- Étude de modèles et de stratégies de formation continue du personnel enseignant en exercice

Claude Deblois, professeur titulaire, est spécialisé en administration de l'éducation. Les theories de l'organisation scolaire, la culture organisationnelle des écoles secondaires et le le leadership en milieu scolaire constituent ses champs d'intérêt.

INTRODUCTION

Après plus de 30 années de recherche sur l'efficacité des écoles, les problèmes reliés à l'échec et au décrochage scolaires sont toujours d'actualité dans les sociétés industrialisées. Un aspect qui a été peu exploré jusqu'à maintenant dans le cadre de ces recherches concerne l'adaptation des pratiques de gestion pédagogiques aux besoins diversifiés des élèves des différents niveaux d'enseignement du secondaire.

Très souvent, les élèves du secondaire sont regroupés en deux grandes catégories: les élèves dits «à risque» ou «en difficulté» auxquels on offre des mesures adaptées et un encadrement particulier, et les autres élèves dits «ordinaires» que l'on traite de façon peu différenciée, si l'on tient compte de la diversité des talents et le nombre restreint d'options ou de voies où ils peuvent s'exprimer à l'intérieur des programmes d'études, qu'ils en soient au début de leur secondaire ou à la fin.

Pourtant, l'adolescence est une période de bouleversements, de changements nombreux qui se succèdent tant sur les plans biologiques, sociaux que psychologiques. Une mauvaise adaptation de l'environnement scolaire aux besoins diversifiés des élèves constitue un facteur qui peut contribuer à la démotivation de ces derniers, à leurs échecs et à leur abandon scolaire (Eccles et al., 1993).

Quelle perception les élèves de la 1re à la 5e année du secondaire entretiennent-ils de leur environnement scolaire? À quoi ressemblerait l'école de leur rêve? Présentent-ils une vision diversifiée, dégagent-ils une opinion nuancée en fonction de leur âge, de leur niveau d'enseignement? L'école secondaire traditionnelle, telle qu'elle leur est offerte, répond-elle à leurs besoins, attentes et préoccupations?

Dans le cadre de ce colloque intitulé «École et gestion de la diversité», cette communication vise à soulever un questionnement quant à l'adaptation des pratiques de gestion pédagogique aux besoins diversifiés des élèves des différents niveaux d'enseignement au secondaire. En ce sens, une recension des écrits fait état, dans un premier temps, des caractéristiques de l'école secondaire traditionnelle et de celles des élèves qui la fréquentent. Une deuxième section présente les résultats d'une étude exploratoire et descriptive, réalisée auprès d'élèves de la 1re à la 5e année du secondaire de trois écoles québécoises, quant aux perceptions qu'ils entretiennent de leur école et de celle qu'ils considèrent idéale. L'analyse, l'interprétation des résultats et la conclusion viennent ensuite apporter un éclairage quant au questionnement qui a été avancé.

Caractéristiques de l'école secondaire traditionnelle

Certains chercheurs ont étudié les caractéristiques de l'école secondaire traditionnelle qui est offerte aux adolescents et adolescentes de notre époque.

Une recension des écrits (Eccles et al., 1993) présente les caractéristiques des écoles secondaires de premier cycle tout en les comparant à celles des écoles primaires. Ainsi, au secondaire, les élèves fréquentent une école qui est souvent plus grande, moins personnelle et plus formelle que celles qu'ils ont connues au primaire. Les enseignantes et enseignants, spécialisés dans un domaine, rencontrent plusieurs groupes d'élèves par jour dont le nombre, dans chacun des groupes, est relativement élevé. Alors qu'ils avaient développé une relation privilégiée avec leurs enseignantes et enseignants du primaire, les élèves doivent maintenant se familiariser avec un nouveau fonctionnement, rencontrer plusieurs intervenantes, intervenants par jour, vivre dans un milieu plutôt anonyme.

Comme les échanges entre le personnel enseignant et les élèves sont limités (Vallerand, 1993), les enseignantes, les enseignants connaissent peu leurs élèves, sont moins portés à leur faire confiance, ce qui, par le fait même, entrave le développement de leur autonomie (Eccles et Midgley, 1989: voir Eccles et al., 1993).

Selon Brophy et Evertson (1978: voir Eccles et al., 1993) et Moos (1979: voir Eccles et al., 1993), les relations entre les élèves et le personnel enseignant du secondaire sont souvent empreintes de contrôle et de discipline et ce type de relations suscite, chez les élèves, des réactions diverses: «Parfois, ils l'acceptent, surtout les filles provenant des classes moyennes qui accordent beaucoup d'importance à l'instruction; d'autres fois, au contraire, ils y répondent par l'agressivité et l'hostilité ou par un sabotage passif et même en abandonnant l'école» (Ausubel, 1977: voir Lutte, 1988, p. 145). Les mauvaises relations, susceptibles de se développer dans un tel climat, incitent les élèves à se regrouper, à nouer des relations avec leurs camarades en guise d'échappatoire à cette autorité (Lutte, 1988) et, parfois même, à soulever des mouvements de contestation et de résistance aux exigences des enseignantes et des enseignants (Caouette, 1994: voir Dupont, 1994a).

Pour Illich (1970: voir Lutte, 1988, p. 144), l'école secondaire, en raison de sa fréquentation obligatoire, est «le lieu de détention des jeunes». L'enseignement qui y est donné est souvent autoritaire et fait appel à la soumission sociale de l'élève plutôt qu'à une évaluation de ses apprentissages. Elle le confine dans un rôle de «consommateur passif qui doit assimiler ce que dit l'enseignant et le reproduire fidèlement à l'examen» (Illich, 1970: voir Lutte, 1988, p. 144). À ce propos, Caouette (1994: voir Dupont, 1994a) illustre bien ce phénomène en disant: «Avant, on se servait des programmes d'études pour préparer les jeunes, maintenant on prépare les jeunes aux examens». Cette propension à contrôler les élèves réduit leur autonomie de pensée et encourage leur dépendance vis-à-vis de l'enseignante, de l'enseignant (Vallerand, 1993). Préoccupés par la réussite des élèves aux examens nationaux, certains enseignants et enseignantes n'ont pas identifié de stratégies pour enseigner, développer et évaluer les habiletés permettant à l'élève d'apprendre par lui-même, de travailler en équipe, de résoudre des problèmes, de prendre

des initiatives, d'innover (Wagner, 1994) alors que les habiletés cognitives qui sont en émergence chez les adolescentes et adolescents leur donnent la capacité de résoudre des problèmes abstraits (Keating, 1990: voir Eccles et al., 1993).

Dans les écoles secondaires traditionnelles, au Québec en particulier, les programmes d'études sont rigides, prédéterminés et, en ce sens, offrent peu à l'élève la chance de faire des choix, de prendre des décisions (Vallerand, 1993). La structure de la classe est souvent soit compétitive, soit individuelle; dans la première, le but fixé pour l'élève est de gagner, de briller plus que les autres, d'avoir les meilleures notes; elle amène l'élève à se concentrer sur la récompense externe (gagner, avoir les meilleures notes) plutôt qu'interne (le plaisir de participer à l'activité). Agissant sous la pression qui le pousse à gagner, l'élève adopte un comportement qui est peu autodéterminé (Vallerand, 1993). L'élève qui évolue dans une structure de classe individuelle subit moins cette pression à gagner mais souhaite lui aussi réussir mieux que les autres, ce qui nuit à la motivation intrinsèque, au plaisir que développe l'élève à faire l'activité. Selon Caouette (1994: voir Dupont, 1994a), la compétition et l'individualisme constituent des obstacles à la réussite et favorisent l'établissement de comportements agressifs, intolérants et irrespectueux entre les jeunes alors qu'une approche fondée sur la coopération et le partage les prépare davantage à la tolérance, à l'acceptation de l'autre et de soi (Bisaillon, 1994: voir Dupont, 1994b).

Caractéristiques des élèves au secondaire

Parallèlement, les élèves du secondaire subissent plusieurs changements tant biologiques, sociaux que psychologiques. En quête d'une identité personnelle, les adolescentes et adolescents démontrent un grand désir d'autonomie et veulent surtout se détacher de leurs parents (Steinberg, 1990: voir Eccles et al., 1993). Ils sont sensibles à l'acceptation de leurs pairs (Brown, 1990: voir Eccles et al., 1993) et recherchent l'identification à un adulte, en dehors des liens familiaux, ou tout au moins à l'amitié et au soutien qu'il peut leur offrir (Lutte, 1988). Le Conseil supérieur de l'éducation (1994: voir Amiot, 1994) évoque le fait que le personnel enseignant dont l'âge moyen se situe

entre 45 et 50 ans reflète aux élèves une figure de grands-parents. L'écart qui s'agrandit constamment entre l'âge des enseignantes, des enseignants et celui des élèves (le personnel vieillit, mais le jeune est toujours du même âge) peut parfois susciter l'apparition de conflits de génération et une difficulté pour les jeunes de s'identifier à des adultes qui ne connaissent pas bien leurs valeurs et leurs normes prédominantes (Lutte, 1964: voir Lutte, 1988).

Par ailleurs, Gagné (1994: voir Boyer 1994) mentionne, chez les élèves, l'existence de deux types de comportements influant sur leur apprentissage: le comportement de type individuel qui ne suscite pas de problème particulier en classe et le comportement de type social susceptible d'entraîner certaines difficultés. Les élèves de ce dernier type s'intéressent à l'école mais aussi à d'autres activités que l'école pourrait leur offrir. En ce sens, certains élèves seraient davantage motivés à se rendre à l'école et à terminer leurs études si des mesures étaient prises par l'école pour adapter l'horaire, encourager le travail en équipe et fournir aux élèves une diversité d'activités parascolaires qui les rejoignent dans leurs intérêts. Dans le même sens, les élèves qui obtiennent des résultats scolaires peu élevés présentent moins de motivation intrinsèque à fréquenter l'école et sont plus sensibles aux éléments d'ambiance et de relations positives qui s'établissent entre le personnel et les élèves (Eccles et al., 1993).

Les stéréotypes véhiculés par la société sur les jeunes adolescents ne favorisent pas le développement de relations étroites entre les jeunes et les adultes. Selon Miller et al. (1990: voir Eccles et al., 1993), la jeune adolescence est considérée comme une étape difficile et peu productive de la vie, ce qui nuit au développement de sentiments de confiance du personnel envers les jeunes. À ce sujet, l'enquête intitulée «Ados, familles et milieux de vie», menée par le Bureau québécois de l'année internationale de la famille et le Centre de recherche sur les services communautaires de l'Université Laval (1994), auprès de 3200 filles et garçons, fait ressortir un tableau positif des jeunes au regard de leur perception d'eux-mêmes, de leur famille, de leur école et de leur avenir (Cloutier et al., 1994). Publiés dans le journal La Presse, de tels résultats contribuent à remettre en question les stéréotypes sur les jeunes adolescents et à modifier positivement les attitudes de la société envers ce groupe.

L. Corriveau et C. Deblois

La comparaison des caractéristiques de l'école secondaire traditionnelle avec celles de sa clientèle adolescente amène à découvrir dans l'environnement scolaire de ces jeunes certaines incongruités qui poussent à croire à une adaptation parfois inadéquate de l'école secondaire aux différents besoins des élèves. Même si elle leur fournit des occasions de se développer, de nouer des liens avec des adultes et des jeunes de leur âge et d'acquérir un ensemble de connaissances et d'habiletés, l'école secondaire traditionnelle semble inappropriée pour satisfaire certains besoins de sa clientèle. Alors que les jeunes sont en quête d'autonomie et d'identification avec un adulte, qu'ils désirent accroître leur initiative personnelle et assumer de plus en plus de responsabilités, l'école traditionnelle leur fournit souvent un encadrement autoritaire, peu de chances de faire des choix, de prendre des décisions et peu d'occasions de développer des relations étroites avec des adultes. Enfin, la taille relativement grande des écoles au secondaire en fait un lieu impersonnel et anonyme, nuisant ainsi au diagnostic des problèmes de motivation et à l'adoption de mesures adaptées aux besoins particuliers des élèves (Eccles et al., 1993). Certaines écoles semblent avoir réussi à contourner cette difficulté en créant une vie étudiante très dynamique.

Tout en ayant besoin d'un environnement raisonnablement confortable et sécuritaire, Simmons et Blyth (1987: voir Eccles et al., 1993) affirment que les jeunes adolescentes et adolescents doivent évoluer dans un environnement qui leur propose des défis sur le plan intellectuel et de nouvelles opportunités pour se développer. Enfin, à ce sujet, Ausubel (1977: voir Lutte, 1988) évoque les conditions propices à leur épanouissement:

> *«Dans les écoles où l'on tente de démocratiser les relations entre les enseignants et les étudiants en donnant à ces derniers la possibilité de participer aux décisions qui regardent la gestion de l'école, les programmes et les méthodes d'enseignement et la discipline, on a observé que les jeunes se montrent plus autonomes et responsables» (p. 145).*

Résultats

Cette partie présente brièvement l'instrument de mesure utilisé, les trois écoles qui ont été visitées et rapporte les résultats obtenus auprès des groupes d'élèves rencontrés dans chacune de ces écoles.

Instrument de mesure

Une traduction française du questionnaire écrit de Steinhoff et Owens (1989) a été distribuée à des groupes d'élèves de trois écoles secondaires du Québec que nous avons rencontrés. Ce questionnaire demande aux élèves d'utiliser une métaphore, une image, un mot, pour décrire ce que représente pour eux, leur école, tout en spécifiant ce qui les incite à répondre de cette façon. Les élèves inscrivent ensuite leur perception quant à ce que signifie pour eux l'école idéale.

École 1

L'école 1 accueille 953 élèves. Son équipe de direction de l'école comporte trois personnes, le directeur et deux adjoints. L'enseignement est assuré par une équipe de 58 enseignants qui travaillent tous à temps plein. Bien que la majorité des membres de cette équipe travaille à cette école depuis longtemps, il y a néanmoins 12 nouveaux enseignants parmi lesquels trois sont en probation et un, affecté à une tâche de suppléance. La moyenne d'âge des enseignants est de 46 ans. Ils ont en moyenne 19 années d'ancienneté. Treize personnes de ce groupe comptent plus de 25 années de service.

Cinq groupes d'élèves (1re, 2e, 3e, 4e et 5e année du secondaire) du secteur régulier ont été rencontrés et ont répondu au questionnaire écrit de Steinhoff et Owens (1989).

Réponses d'un groupe d'élèves de première secondaire

Concernant l'image qu'ils se font de leur école, les élèves d'un groupe de première secondaire ont en majorité (9/13, 69%) dépeint leur école à l'aide d'images positives: «Un endroit où on doit travailler, on va à l'école pour apprendre», «Une maison pour apprendre, pour se trouver quoi faire dans la vie», «Un lieu de rencontre où on peut voir nos amis pendant la récréation, sur l'heure du dîner, et le soir à la fin des cours», «Un milieu où l'on se sent en sécurité, il y a assez de règlements pour ça», «Comme une grande famille qui s'entraide, si on a des difficultés, ou des problèmes personnels, il y a toujours quelqu'un à qui on peut faire confiance», «Une famille dans laquelle on m'apprend à vivre en harmonie avec les autres élèves tout en apprenant, parce que tout le monde a besoin d'apprendre à vivre avec son prochain et apprendre». Deux élèves présentent des réponses plus nuancées: «Pas si pire, il y a trop de règlements, cela a des avantages et des désavantages», «Un endroit assez strict, mais le "fun", c'est la première année que je suis ici et je suis en 1 et 2 en même temps». Aucune réponse négative n'est signalée dans ce groupe.

Idéalement, plusieurs élèves de ce groupe (8/13, 62%) ont en tête une école qui leur laisserait plus de liberté: «Une école où on pourrait vivre à sa manière; avec les règlements à l'école, nous ne sommes réduits qu'à écouter et comprendre», «Une école pas trop sévère, sans règlements trop stricts dont tout le monde serait fier, parce qu'une école avec trop de règlements, ce n'est pas trop motivant», «J'aimerais vivre dans une école pas trop sévère».

Réponses d'un groupe d'élèves de deuxième secondaire

Les élèves d'un groupe de deuxième secondaire présentent en majorité (15/28, 54%) des images négatives de leur école. Onze (39%) d'entre eux la décrivent comme une prison en raison des règlements qu'ils considèrent trop sévères: «Comme une prison, nous n'avons aucune liberté», «Comme un genre de prison à cause des directeurs puis des fois des professeurs, les jeunes d'aujourd'hui ont besoin de plus de liberté et là, on est

emprisonné». Deux élèves disent qu'il n'y a pas suffisamment d'activités offertes: «Un bâtiment dans lequel il pourrait y avoir plus d'activités», «Un peu l'enfer, on ne peut rien faire, il n'y a pas d'activités». Plusieurs élèves (11/28, 39%) ont par ailleurs une image positive de leur école. Certains (5) en parlent comme d'une famille: «Comme une famille, on se sent entouré de plein de gens qui veulent notre réussite et de plein d'amis», ou d'un lieu où ils font des apprentissages (4): «Une maison d'éducation, c'est l'école qui nous éduque le plus, même plus que nos parents», «Mon lieu où je travaille». Enfin, un élève en présente deux aspects: «Quelquefois l'enfer ou le paradis, des fois on trouve qu'il y a trop de règlements et d'autre fois, tout est le "fun" et bien correct».

Pour plusieurs de ces élèves (19/28, 68%), l'école idéale fait aussi appel à des notions de plus grande liberté: «Plus de liberté sans exagérer, on est trop pogné», «Nous laisser libres, avec moins de règlements sévères, les élèves seraient mieux et décideraient peut-être de ne pas décrocher de l'école», «Une école moderne, avec des profs jeunes et une période pour rêver, moins de règlements, parce que ce serait plus le fun». Certains (3) font allusion à la famille: «Un endroit familial, je peux me sentir comme chez nous» alors que deux autres élèves stipulent qu'une école idéale, «il n'y en a pas».

Réponses d'un groupe d'élèves de troisième secondaire

Chez les élèves d'un groupe de troisième secondaire, plusieurs (13/28, 46%) ont une image négative de leur école qu'ils associent à une prison: «Une prison à sécurité minimale parce que c'est trop sévère», «Une prison où nous sommes un peu plus libres, parce que les règlements sont trop sévères». Par ailleurs, plusieurs membres de ce groupe (10/28, 35%) voient positivement leur école. La propreté et le respect sont les aspects énoncés par la plupart (8): «Très bien en général parce que c'est très propre et les jeunes respectent le matériel qui leur est prêté», «En général intéressante, parce qu'il n'y a pas de violence et que c'est propre». D'autres (5) présentent des réponses plus nuancées: «Une prison mais quand même bien organisée, il y a beaucoup trop de règlements et très sévères, en plus, ils ne nous voient pas assez responsables», «Pas pire, il y a beaucoup d'activités mais les règlements sont trop sévères».

Pour ces jeunes de troisième secondaire, l'école idéale réfère encore une fois pour la plupart (16/28, 57%) à une plus grande liberté: «Pas trop de règlements, on peut faire la belle vie, quand ça ne nous tente pas de venir à l'école, on ne vient pas», «Libre, tu peux faire ce que tu veux dans la limite du raisonnable», «La même école mais avec plus de liberté, elle est très correcte, mais trop sévère». Pourtant, certains élèves de ce groupe considèrent la discipline comme une valeur importante: «Une école assez sévère, ils doivent garder le contrôle», «Une école où nos choix sont respectés mais où l'on y voit de la discipline, nous aussi on a nos opinions», «Comme notre école, c'est propre, discipliné et on s'y sent en sécurité». Enfin, un autre élève souhaiterait qu'on écoute davantage «leurs problèmes, ça nous donnerait de meilleures notes», alors qu'un autre voit l'école idéale comme «un parc d'attraction, parce qu'elle saurait nous attirer et ses matières et professeurs seraient pris avec un peu moins de sérieux».

Réponses d'un groupe d'élèves de quatrième secondaire

Plusieurs élèves (14/27, 52%) du groupe de quatrième secondaire considèrent leur école positivement. Neuf (9) d'entre eux voient leur école comme un lieu d'apprentissage qui offre des ouvertures sur l'avenir: «Un endroit qui nous permet d'apprendre pour réussir à faire le métier que l'on désire faire», «Un aéroport parce qu'on peut aller partout si on passe par là», «Une piste de décollage parce qu'elle va me permettre de voler de mes propres ailes plus tard», «Comme une école de danse qui nous montre les premiers pas dans la vie». D'autres (5) perçoivent leur école comme un lieu de rencontre: «Un lieu où je me sens bien, je connais tout le monde et c'est un endroit pour être en relation avec les personnes», «Un club d'amis, on rencontre nos amis à tous les jours et on se sent bien avec eux», «Un endroit où je peux rencontrer des gens et accomplir une partie de ma vie, le climat est sain et elle n'est pas impersonnelle». Par contre, plusieurs élèves (12/27, 44%) ont une image plutôt négative de leur école et font surtout allusion aux règlements qu'ils considèrent trop sévères: «Une prison parce qu'elle est trop stricte et trop disciplinée».

Ces élèves de quatrième secondaire présentent une grande variété de réponses en ce qui a trait à l'école idéale. Pour trois (3/27, 11%) d'entre eux, l'école idéale est celle qu'il fréquente: «J'aime bien mon école parce que c'est super!», «Pour moi, ma polyvalente est parfaite, il n'y a pas trop de monde, l'école est propre et accueillante». Quelques élèves (5/27, 18%) considèrent cependant qu'une école idéale doit permettre une certaine liberté: «Ma maison, je dois me sentir chez-moi et avoir une certaine liberté tout en ayant certains règlements», «Celle où il y a de la discipline mais où il y a aussi une certaine liberté, cela permet aux étudiants de bien s'épanouir». D'autres (2) semblent privilégier la discipline: «Où que ça bouge, gros d'activités mais avec un bon contrôle», «Une école avec des règles».

Réponses d'un groupe d'élèves de cinquième secondaire

La très grande majorité des élèves d'un groupe de cinquième secondaire (21/26, 81%) ont donné des images positives de leur école. Ils évoquent souvent (6) l'image d'une grande famille: «Comme une grande famille parce que les jeunes s'entraident entre eux et qu'il y a une grande communication entre les élèves et les profs», «Une famille parce que c'est un endroit où l'on peut être à l'aise et où l'on retrouve plusieurs richesses». D'autres (6) réfèrent surtout aux apprentissages et aux découvertes qu'ils y font: «Un trésor parce que je trouve plein de richesses», «Un bateau parce qu'il navigue à la recherche de nouvelles connaissances», «Un cadeau parce que j'y découvre plein de surprises», «Une automobile Formule 1 qui te donne envie de performer», «Une mine d'or parce que l'on apprend plein de choses super importantes», «Un bateau explorateur, parce qu'elle nous montre toujours de nouvelles choses», «Un coffre-fort, parce qu'elle est remplie de richesses comme les professeurs, les activités, le climat, etc.». Deux réponses font allusion aux règlements: «Une vraie prison parce qu'on n'est pas libre tellement; on n'a pas le droit de s'habiller et de se coiffer d'une certaine manière», «Un tas de règlements».

L'image de l'école idéale est très variée chez ces élèves de cinquième secondaire. Trois (3/26, 12%) d'entre eux considèrent toutefois que leur école est idéale:

«L'école idéale, c'est la mienne», «Je pense que je fais déjà partie de l'école idéale, on est bien et tout le monde se respecte», «Mon école est l'école idéale, nous ne sommes pas que des numéros, on se sent encouragé dans notre réussite». Trois élèves font allusion à la liberté: «Un oiseau, il a beaucoup de liberté et moins de règlements», «Un paradis, ce serait un endroit sans règlements où personne ne serait tenté de faire le mal». Trois autres parlent du respect: «Où tout le monde se respecte, ça évite les chicanes entre élèves, entre professeur-élèves», «Comme un jardin de fleurs, elle est grande, belle, l'école comprend des élèves respectueux et des règlements qu'il faut respecter», «Comme une ruche d'abeilles, tout le monde fait ce qu'il a à faire, se respecte et s'entraide». Les autres réponses sont uniques: «Un jardin, parce qu'on peut y récolter des fruits mais en donnant un minimum assez élevé d'efforts», «L'univers, on n'a pas fini de découvrir de belles choses», «Un paradis, il fait bon y vivre avec tout le monde, aucune violence verbale et physique et tout le monde est en harmonie», «Moins d'élèves, plus de profs, pour plus de soutien, plus de contacts».

L'école 2

Située en milieu urbain, l'école 2 est fréquentée par 1658 élèves qui reçoivent les services de 102 enseignants. Ces derniers ont une moyenne de 28 années d'expérience; une quinzaine de jeunes enseignants sont, pour la plupart, en période de probation ou à statut précaire. Six personnes composent l'équipe de direction.

À l'école 2, quatre groupe d'élèves du secteur régulier (1re, 2e, 4e, 5e secondaire) ont répondu au questionnaire écrit.

Réponses d'un groupe d'élèves de première secondaire

À la question «Mon école est...», des élèves de première secondaire ont offert des réponses partagées. Quelques élèves (7/30: 23%) donnent des réponses positives et déclarent trouver l'école «Ordinaire mais attrayante, il y a beaucoup d'activités et de parascolaire», «Intéressante, il y a de bons profs». D'autres (14/30, 47%) sont plus

négatifs et trouvent que leur école ressemble à une prison (6): «Une prison, on travaille du mieux qu'on peut et on a toujours les profs sur le dos», «Une prison, on arrive tôt le matin et on part tard l'après-midi», «Une prison, on ne peut pas faire ce qu'on veut». Par ailleurs, certains (9) donnent des réponses plus nuancées concernant soit les élèves: «Comme des insectes, il y en a des méchants et d'autres très gentils», soit les enseignants «Plate et parfois l'fun, les profs te chialent et te mettent hors des cours, te donnent des copies, mais il y en a d'autres qui sont "cool"», soit les cours «Intéressante mais parfois ennuyante, il y a des cours qui ne sont pas ennuyants mais d'autres sont ennuyants» ou encore les règlements: «Une école bien le fun pour les activités mais pas pour les règlements».

Pour près de la moitié d'entre eux (13/30, 43%), l'école idéale leur donnerait une grande liberté: «Une école où on n'est pas obligé de venir tous les jours parce qu'il y a des jours où on veut rester couché», «Une école où tu es libre, tu peux venir à l'école quand tu veux, les profs sont "cool", pas de devoirs ni de leçons, tu fais rien». D'autres (2/30, 7%) affirment que l'école idéale serait semblable à celle qu'ils ont déjà mais avec quelques nuances: «Changer des règlements stupides» ou «Comme mon école mais avec beaucoup de jeunes profs parce qu'il y a trop de vieux profs».

Réponses d'un groupe d'élèves de deuxième secondaire

À la même question, les élèves de deuxième secondaire donnent plusieurs réponses positives (17/26, 65%). Neuf (35%) d'entre eux associent leur école à une famille: «Une famille, il y a beaucoup d'amis et de professeurs sur qui on peut compter», «C'est comme des milliers de frères et soeurs, parce que presque tous les élèves se parlent». Certains (4, 15%) considèrent leur école comme un lieu d'éducation: «Une place pour l'étude, c'est là où on forme notre avenir», «Un endroit où on apprend, c'est important». On dénombre dans ce groupe très peu de réponses négatives (4/26, 15%): «Comme une fourmilière pleine à craquer, il y a trop d'élèves et pas assez de cases».

L'idée que ces élèves se font d'une école idéale varie. Certains (5/26, 19%) souhaiteraient une plus grande liberté: «Une école où tout est presque permis, quand on peut faire beaucoup de choses on se sent moins emprisonné», «Une école où on fait les cours qu'on veut, si plus tard tu veux faire un garde-chasse, tu fais plus d'écologie», «Ce serait une école pas trop sévère, on serait bien et à l'aise». D'autres élèves réfèrent au respect et à l'amitié (3/26, 12%): «Une école où tout le monde se parlerait, je pense qu'une amitié vaut mieux que tout», «Une école où tout le monde se respecte, ce serait mieux». Plusieurs réponses sont diverses allant d'une école où «On devrait faire plus de cours en équipe» à une école comme la polyvalente mais avec de la violence en moins parce que «S'il n'y avait pas de violence, ce serait la meilleure école». Un élève voudrait une «École sans drogue parce qu'il y en a trop», un autre voudrait que les professeurs soient tous «gentils» et un autre «Une école où les profs embarquent à 100%, parce que ça nous aiderait à 100%».

Réponses d'un groupe d'élèves de quatrième secondaire

Les réponses des élèves de quatrième secondaire sont positives dans une proportion de 46% (13/28). On y aime l'ambiance et les activités (6/28, 21%): «L'école est super intéressante parce qu'il y a beaucoup d'atmosphère et d'activités», «Accueillante, il y a une belle ambiance qui y règne». D'autres élèves (5/28,18%) apprécient le fait de pouvoir y rencontrer leurs amis: «Un grand rassemblement, on peut être avec ses amis tout le temps, dans la classe, la salle et s'en faire de nouveaux». Quelques réponses témoignent d'un certain plaisir à fréquenter l'école: «Un endroit où je me sens quand même assez bien, parce que j'aime beaucoup y aller pour rencontrer du monde et l'école nous prépare pour le marché du travail», «Un lieu où j'aime venir et où les conditions physiques et morales sont correctes». Certaines réponses sont plutôt négatives (7/28, 25%). Quelques-uns (4, 14%) affirment que leur école est ennuyante parce que «C'est toujours la même routine», «Elle est trop sérieuse (murs blancs), pas de vie, règlements stupides» et «Toujours pareille et les cours ne servent à rien». Enfin, d'autres élèves présentent des réponses plus nuancées (6/28, 21%): «Une sorte de routine qui nous mène au travail, l'école c'est toujours pareil mais il faut passer par là pour avoir un bon

travail», «Assez correcte, assez bien organisée, il y a des choses qui ont de l'allure (ex: l'horaire) et il y a des choses qui n'ont pas d'allure (règlements, cigarette)», «Pas trop pire, elle est très acceptable, le personnel travaille pour l'améliorer».

Quelques élèves de ce groupe (6/28, 21%) pensent leur école idéale en termes d'aménagement physique: «Une école ordonnée, avec beaucoup de couleurs, avec beaucoup de place pour circuler, parce que la nôtre manque d'organisation, est terne (toujours les mêmes vieilles couleurs qui reviennent) et elle n'est pas assez grande», «Une école pleine de couleurs, originale, à l'image des jeunes parce qu'ainsi, les jeune se sentiraient plus chez eux, plus à l'aise». D'autres élèves (2/28, 7%) réfèrent au choix des cours: «Ce serait une école où il y aurait plus d'options (théâtre, biologie, arts, photos, etc.) pour que l'on puisse développer notre créativité, qu'on ait le goût de poursuivre ce que l'on aime. Je trouve notre école trop limitée dans ses choix», «Une école où on peut choisir les cours appropriés à ce qu'on veut faire, les cours d'histoire et de religion, ça ne m'intéresse pas». D'autres élèves (4/28, 14%) prêtent à l'école idéale l'image d'une famille: «Attrayante, familiale, petite, lorsqu'il n'y a pas beaucoup d'élèves, les profs sont plus personnels, ils enseignent mieux», «Une famille, tout le monde serait égal», «Une famille, on vit énormément à l'école, il serait préférable d'aimer où l'on travaille alors on y restera plus longtemps». Un autre souhaiterait une école «Avec juste des profs jeunes parce que l'on apprend mieux, ils sont plus "cool" et plus intéressants», ou encore «Une école sociable et valorisante, quand on est valorisé, cela nous pousse à continuer». L'un d'entre eux ne croit pas à l'existence d'une école idéale: «Il n'y a pas d'école idéale pour moi, dans toutes les écoles on est là pour étudier et apprendre et c'est surtout ça que les étudiants n'aiment pas (on ne peut pas faire ce que l'on veut dans une école, c'est impensable)».

Réponses d'un groupe d'élèves de cinquième secondaire

Enfin, des élèves d'un groupe de cinquième secondaire ont fourni des réponses positives dans une proportion de 39% (9/23). Certains (3/23, 13%) apprécient le lieu de rencontre et l'aspect familial que leur procure leur école: «C'est comme une maison avec

beaucoup de personnes qui cohabitent et je me sens comme chez nous», «Un endroit où l'on peut se regrouper avec nos amis(es)». D'autres (3/23, 13%) la trouve «correcte» parce que «Le personnel est quand même assez bien» et que «C'est relaxe». Des élèves (3, 13%) la considèrent comme un lieu d'éducation: «Une ruche d'abeilles parce que tout le monde travaille pour avancer et réussir», «Un centre d'informations personnelles, parce que moi je viens à l'école pour apprendre de nouvelles choses ou pour renforcer les vieilles». Cinq élèves (22%) ont une image plus négative de leur école: «Une garderie, parce que les profs et la direction nous bourrent trop de règlements», «un hospice pour enseignants, on dirait que tous les vieux profs se ramassent ici, peut-être est-ce un effet du vieillissement de la population». Enfin quatre élèves (17%) nous donnent des réponses nuancées: «Une vraie garderie, mais aussi un lieu de travail», «Pas trop pire, malgré les mauvais côtés, il y en a des bons», «Semblable à l'ensemble des gens qui la composent, elle est variée, différente d'un jour à l'autre».

Plusieurs de ces élèves (6/23, 26%) ont répondu à la question de l'école idéale par l'image d'une famille: «Une famille parce qu'on y passe beaucoup de temps», «Une maison, pour qu'on s'y sente à l'aise». Deux élèves (9%) souhaiteraient des relations plus égalitaires: «Une école où on a plus notre mot à dire, on tiendrait compte de nos goûts et de nos choix», «Une école où tout le monde est traité d'égal à égal, il est important qu'on nous laisse un peu de liberté pour faire nos preuves avant d'imposer toutes sortes de règlements». Enfin, deux élèves (9%) répondent que la leur est «correcte» ou «respectable».

École 3

L'école 3 est située en retrait d'un village d'un secteur semi-urbain, dans un milieu socio-économique moyen. Elle accueille 1454 élèves qui reçoivent les services de 92 enseignants à temps plein et de sept enseignants à temps partiel; six enseignants sont en période de probation. La moyenne d'âge des enseignants est de 48 ans et ces derniers comptent, en moyenne, 25 années d'expérience. L'équipe de direction est composée de six membres.

À cette école, cinq groupes d'élèves du secteur régulier ont été rencontrés (2e, 3e, 4e, 5e (groupe faible), 5e (groupe fort) et ont répondu à la question: «Mon école est... parce que...».

Réponses d'un groupe d'élèves de deuxième secondaire

Sur 29 élèves interrogés, plusieurs élèves (9/29, 31%) de deuxième secondaire répondent de façon positive et présentent leur école comme un lieu de rencontre (5/29): «Un bon lieu de rencontre pour se faire des "chums", il y a juste des adolescents», ou comme une famille (2/29): «Une grande famille, tout le monde est proche et la plupart se respectent». Certains (3/29) offrent des réponses plus nuancées: «Une cage à la porte ouverte, on s'y sent pris mais on est libre». Cependant, 17 élèves sur 29 (59%) présentent des réponses négatives. Ainsi, 10 (34%) élèves comparent leur école à une prison: «Un genre de prison, mais en moins pire, plus ça va, plus on est surveillé, il y a des caméras, des agents de sécurité», «Une vraie prison, pas beaucoup de liberté et de choix». Sans parler de prison, un autre élève indique: «C'est un enfer, les règlements sont trop sévères». D'autres (3/29) font référence au nombre trop élevé d'élèves dans l'école: «Une fourmilière, on est trop pogné» et certains (2/29) soulignent les devoirs trop nombreux.

Les élèves de deuxième secondaire présentent plusieurs images de l'école idéale. L'un d'entre eux considère que son école est idéale: «La mienne, parce qu'elle n'est pas trop sévère». D'autres indiquent: «Le paradis, ils nous feraient confiance et nous comprendraient», «Le paradis, juste des profs jeunes», «On pourrait prendre de la gomme et travailler en équipe», «Propre, pas beaucoup d'élèves et des bons profs». Toutefois, c'est une image de liberté qui revient le plus souvent (11/29, 37%): «Une école où on peut faire ce qu'on veut», «Une école sans devoir». Par ailleurs, l'un d'entre eux abdique: «Il n'y en aura jamais puisqu'ils ne nous demandent pas notre avis».

Réponses d'un groupe d'élèves de troisième secondaire

Plusieurs élèves de troisième secondaire (12/21, 57%) présentent des réponses négatives, principalement associées à l'image d'une prison (8/21, 39%): «Une prison, il y a des caméras, des agents de sécurité qui nous collent tout le temps», «Une prison, nous sommes surveillés comme des bébés», «Un peu comme une prison, on est obligé de faire tout ce que les profs demandent», «Bienveillant mais emprisonnant, la surveillance est trop forte, on a l'impression que d'année en année, on ne nous fait plus confiance». D'autres répondent de façon positive (5/21, 24%): «Bien comme elle est en ce qui me concerne, je fais tout ce que je veux à ma guise», «Un endroit qui me plaît, me permet de voir mes amis», «Très grande, très propre, il y a de l'ambiance».

L'école idéale pour ces élèves de troisième secondaire varie également: «Profs "cool" qui sont jeunes et qui comprennent les jeunes», «Une école propre avec des élèves bien éduqués, ce serait plus agréable à vivre», «Une école sport-étude, tu as le temps d'étudier et de faire du sport comme tu veux». Encore une fois, cependant, des élèves (6/21) de cette école souhaiteraient plus de liberté: «On aurait le droit de faire ce qu'on veut», «La liberté, on est trop pogné par les règlements, les caméras, et en plus des agents de sécurité, qu'on nous laisse en paix».

Réponses d'un groupe d'élèves de quatrième secondaire

En quatrième secondaire, 12 élèves sur 19 (63%) utilisent le terme «prison» pour décrire leur école. On réfère principalement à la surveillance qui est exercée et à l'impossibilité de s'absenter et de choisir ses cours: «Une prison: il y a des agents de sécurité et on est obligé d'aller aux cours», «Une prison, nos cours sont obligatoires et déjà établis». Une seule réponse dans ce groupe est positive: «[Mon écoles est] assez bien, moi je n'ai pas de problèmes, tout fonctionne».

En ce qui a trait à l'école idéale, les réponses formulées par ces élèves de quatrième secondaire sont aussi très variées: «Une école où règne la joie, j'aime

apprendre sans être stressé, avec un peu d'humour», «Une école valorisante, quand on se sent valorisé, on performe beaucoup plus», «Une école professionnelle, l'école ne met pas assez d'argent sur les affaires spécialisées comme les ordinateurs, les expériences de physique et de chimie», «Une école où on s'entraide, où il y a un conseil étudiant pour dire nos impressions». Encore une fois, le thème de la liberté revient en force. Ainsi, 10 élèves y réfèrent dans leur réponse: «Le rire et la liberté, ce sont les seuls moyens pour qu'on puisse être bien», «Libre, on pourrait décider nos horaires, nos activités et rencontrer plus souvent le même prof», «Ce serait une école où il n'y aurait pas de caméra, ni d'agent de sécurité», «École libre, on a 16 ans, si on veut on peut arrêter l'école alors qu'ils arrêtent de nous demander des billets pour les retards».

Réponses d'un groupe «faible» d'élèves de cinquième secondaire

Deux groupes de cinquième secondaire furent rencontrés (groupes faible et fort). Dans une proportion de 88% (24/27), les élèves du groupe «faible» ont une image négative de leur école et 17 (63%) d'entre eux la comparent à une prison: «Comme une prison, il y a des murs en ciment, aucune décoration dans les classes», «Surtout une prison, on ne peut pas faire ce que l'on veut, on se sent pogné». Deux élèves présentent des réponses plus nuancées: «Une garderie, pour certains et une préparation pour d'autres, certains y sont par formalité et d'autres pour leur avenir», «Correct mais cela pourrait être mieux, notre environnement est mieux que d'autres: on n'a pas le choix d'être calmes avec les agents et les caméras».

Idéalement, ces élèves souhaitent «Une école par ordinateur», «Le respect entre étudiants et enseignants et de la discipline: dans les milieux d'éducation, il est important que ces deux points soient considérés», «Une école qui nous prépare à l'avenir, je vais au cégep quelque peu ignorant», «Une école ouverte, où la joie règne, l'épanouissement social», «L'énergie, il y aurait des activités à profusion et tout le monde bougerait», «Tous les jeunes profs, ils sont plus près de nous», «Une école où il y a seulement des jeunes enseignants, ils nous comprendraient plus et on ferait plus d'échanges profs-élèves», «L'école c'est comme un sport, il faut que tu t'amuses pour l'aimer». Encore une fois,

plusieurs réponses fournies (10/27, 37%) se rapportent à la liberté: «La liberté, quand on oblige quelqu'un, bien souvent il s'en moque (comme l'école); si nous étions plus libres, tout le monde aimerait l'école et tout le monde y viendrait», «Mon école, c'est la liberté: ce serait bien mieux si on pouvait se surveiller nous-mêmes, on est assez vieux pour savoir ce qu'on fait», «Nous devrions avoir plus de liberté, choix de cours, choix de profs, venir aux cours ou pas...».

Réponses d'un groupe «fort» d'élèves de cinquième secondaire

Enfin, les élèves de cinquième secondaire du groupe fort présentent des réponses partagées. Sur 15 élèves, six (40%) communiquent une image positive de leur école: «Accueillante: je me sens comme chez moi», «Dynamique, les gens sont chaleureux, il y a de belles activités mais pour cela il faut s'impliquer», «Une fleur en croissance, plus ça va, plus l'école s'améliore», «Une famille, on est entouré», «Un building intéressant, l'ambiance est accueillante». Six autres présentent une image plutôt négative. Trois d'entre eux comparent leur école à une prison: «Comme une prison, les règlements sont trop sévères». Un autre aime son école malgré tout: «Une prison: j'aime beaucoup mon école mais avec les caméras et les agents de sécurité, je me sens pogné».

Idéalement, les élèves de ce groupe aspirent à retrouver dans une école un climat de bien-être où ils se sentent valorisés: «Une école où on se sent chez nous, où on se sent bien», «Une école accueillante, c'est important de s'y sentir chez soi», «Une école accueillante, où les activités seraient nombreuses et où chacun trouverait son compte», «Comme une maison, je voudrais me sentir comme chez nous en entrant dans l'école, l'esprit en paix, non stressé», «Solidarité, les profs, les étudiants, le personnel se consulteraient, s'impliqueraient et s'entraideraient, ça permettrait d'avoir un climat génial», «Une école qui permet aux jeunes de s'affirmer et qui leur procure du bien, c'est important pour tous de se sentir à l'aise et valorisés», «Une famille, on se préoccupe de ce que l'on dit». Un seul élève évoque la liberté: «Le paradis, on peut tout faire au paradis». Enfin, l'un d'entre eux nous signale qu'«il n'y a pas d'école idéale».

Analyse des résultats

À l'école 1, les réponses négatives occupent une place importante, surtout en 2e et 3e secondaire. Elles sont principalement associées à l'image d'une prison en raison des règlements qui sont perçus comme étant trop sévères. Les élèves du groupe de 1re secondaire n'évoquent pas d'images purement négatives; ils soulignent le grand nombre de règlements dans l'école tout en considérant les aspects positifs. L'école en tant que famille, lieu de rencontre et d'entraide, lieu d'éducation et d'apprentissage, constituent les réponses positives les plus fréquentes en 1re, 2e, 4e et 5e secondaire. Plusieurs élèves du groupe de 3e secondaire évoquent les relations respectueuses et la propreté qui caractérisent leur école.

À la question, «l'école idéale est... parce que...», plusieurs élèves des groupes rencontrés ont fait référence à l'image de la liberté. En 1re et 2e secondaire, des élèves parlent d'une plus grande liberté qui les rendrait moins passifs et plus intéressés à persévérer dans leurs études. En 3e et 4e secondaire, les élèves souhaitent une certaine liberté pour mieux s'épanouir, mais où il y a également de la discipline; une école où ils seraient davantage écoutés et où l'on tiendrait compte de leurs opinions. En plus de la liberté, les élèves de 5e secondaire ajoutent la notion de respect mutuel, de respect des règlements et le besoin de créer des contacts plus étroits entre enseignantes, enseignants et élèves. C'est cependant à cette école qu'en plus grand nombre (8), les élèves considèrent leur école comme étant une école idéale, principalement en raison de la taille plus petite de l'école, des relations plus étroites et personnalisées entre enseignantes, enseignants et élèves, de la discipline et de la propreté.

À l'école 2, la plupart des réponses présentées par les élèves sont positives et variées: l'ambiance, les nombreuses activités, les bons enseignants et enseignantes, l'école en tant que famille, lieu de rencontre d'amis, lieu d'éducation, constituent des éléments qui semblent propices à la satisfaction des besoins des élèves de cette école. Les images négatives s'avèrent plus nombreuses en 1re secondaire et seuls ces derniers reflètent l'image d'une prison. Les autres réponses négatives varient d'un niveau à l'autre

et ont trait à l'entassement des élèves dans l'école (2e), à la routine (4e), aux règlements et à l'âge avancé des enseignantes et enseignants (5e). Plusieurs élèves apportent des réponses nuancées, ce qui dénote que malgré certains inconvénients, les élèves perçoivent également des aspects positifs dans leur école.

Parallèlement à l'image d'une prison qu'ils ont évoquée, les élèves du groupe de 1re secondaire souhaitent une école où ils auraient une liberté absolue, où ils pourraient faire ce qu'ils veulent. En 2e secondaire, cette image de liberté revient également; d'autres font également allusion à l'amitié, au respect et au travail en équipe. En 4e et 5e secondaire, les élèves évoquent surtout l'image de la famille, celle d'un environnement agréable et celle de la liberté évoquée par les choix et les relations égalitaires entre adultes et élèves dont ils aimeraient bénéficier. À cette école, trois élèves considèrent leur école comme étant presque idéale; un plus grand nombre de jeunes enseignantes et enseignants, une modification de certains règlements, et moins de violence en feraient une école améliorée. Par ailleurs, deux élèves du groupe de 5e secondaire pensent à leur école en termes d'école idéale.

Hormis les élèves du groupe «fort» de 5e secondaire, les autres groupes d'élèves de l'école 3 reflètent en majorité une image négative de leur école, et celle-ci s'avère fortement majoritaire chez les élèves du groupe «faible» de 5e secondaire. L'image qui s'avère le plus souvent énoncée à l'intérieur de chacun des groupes est celle d'une «prison». À cet égard, les élèves des groupes de 2e et 3e secondaire évoquent principalement la surveillance accrue de même que l'obligation qu'ils ont de se conformer aux règlements et aux demandes des enseignantes et enseignants. Certains élèves du groupe de 4e évoquent également cet aspect, en plus de l'absence de liberté qu'ils constatent dans les décisions qu'ils pourraient prendre eux-mêmes et dans le choix de leurs cours. Les images positives, moins populaires chez tous les groupes de cette école, réfèrent principalement à la famille, à un lieu accueillant où ils sont bien entourés et à un lieu privilégié pour rencontrer leurs amis. Cette perception positive est plus accentuée chez les élèves du groupe «fort» de 5e secondaire.

À la question «l'école idéale est... parce que...», un seul élève (2e sec.) parmi tous ces groupes a présenté son école comme étant une école idéale. En contrepartie à l'image d'une prison, les élèves des différents groupes rêvent d'une école où ils auraient une plus grande liberté, liberté qui est nuancée en fonction des divers niveaux d'enseignement. Ainsi, en 2e et 3e secondaire, les élèves souhaitent une liberté absolue, où ils auraient le droit de tout faire ce qu'ils veulent. En 4e et 5e secondaire, le thème de la liberté laisse plutôt transparaître le désir d'une participation aux décisions concernant les horaires, les cours, les activités, les enseignantes et enseignants et d'une plus grande autonomie. Enfin, certains élèves (3e et 5e secondaire) font allusion au souhait d'avoir des enseignantes et des enseignants moins âgés qui les comprendraient et avec lesquels ils échangeraient plus souvent.

Interprétation des résultats

Dans l'ensemble, les résultats de cette étude exploratoire, réalisée auprès de divers groupes d'élèves rencontrés dans trois écoles secondaires du Québec, révèlent plusieurs réponses positives présentant l'image d'écoles satisfaisant un ensemble de besoins distincts chez leur clientèle. Ainsi, dans la description de leur école, plusieurs élèves font allusion à la famille, à un lieu de rencontre accueillant où ils sont entourés de leurs amis et de personnes qui les aident et en qui ils peuvent avoir confiance, de même qu'à un lieu d'éducation où ils travaillent pour réussir et préparer leur avenir. Selon Simons et Blyth (1987: voir Eccles et al., 1993), les adolescentes et adolescents ont besoin d'un milieu à la fois sécuritaire et stimulant, leur fournissant une zone de confort et un endroit pour s'épanouir.

Par ailleurs, les résultats de cette étude soulèvent un aspect qui semble récurrent d'une école à l'autre: la sensibilité des élèves à une trop grande surveillance, à une discipline trop autoritaire, à des règlements qu'ils considèrent inappropriés et trop sévères, de même qu'à l'absence de liberté dans les choix ou décisions qu'ils pourraient prendre. Ainsi, même si plusieurs élèves dénotent des aspects positifs dans leur école, une image qui revient particulièrement souvent à l'esprit des élèves des écoles 1 et 3 est celle

d'une «prison». À l'école 2, des élèves du groupe de 1re secondaire l'évoquent également, d'autres élèves de 4e et 5e secondaire se contentant de signaler les «règlements stupides» ou le fait qu'ils se sentent dans une «garderie».

Ces propos tenus par des adolescentes et adolescents des 1er et 2e cycles du secondaire rejoignent l'énoncé antérieur de certaines caractéristiques de l'école secondaire traditionnelle. Ainsi, l'image de la «prison» renvoie à celle de «lieu de détention des jeunes», évoquée par Illich (1970: voir Lutte, 1988). L'enseignement de nature autoritaire, les relations de domination-soumission entre adultes et élèves dans lesquelles ces derniers doivent se conformer aux règlements et aux demandes des enseignants semblent faire partie de l'environnement scolaire offert aux élèves des écoles visitées. Même si ces perceptions sont réparties tant chez les élèves du premier que du deuxième cycle, cette image semble plus importante chez les élèves de 1re, 2e et 3e secondaire et s'atténuer en 4e et 5e année.

C'est principalement au regard de leur perception de l'école idéale que nous pouvons nuancer les besoins et préoccupations des élèves des différents niveaux d'enseignement. Ainsi, chez les élèves plus jeunes (1re, 2e et parfois, 3e secondaire), l'école idéale est celle de la liberté absolue où tout est permis, où l'on a le droit de tout faire, où les profs sont «cool» et où il n'y a pas de devoirs. Les élèves plus âgés (certains de 3e, ceux de 4e et 5e secondaire) souhaitent aussi une plus grande liberté mais qui serait davantage orientée dans le sens d'une plus grande autonomie, de relations plus égalitaires avec les adultes qu'ils côtoient, d'une liberté dans les choix à effectuer en ce qui a trait aux horaires, aux cours, aux enseignantes, aux enseignants et à leur présence aux cours. Un autre aspect qui les différencie des élèves plus jeunes est le fait qu'ils reconnaissent l'importance d'une certaine discipline, d'un certain contrôle dans leur environnement.

Les réactions négatives renvoyant à l'image de la prison, à une autorité trop importante, à la quasi absence de choix dans leur cheminement scolaire, correspondent à l'expression des adolescentes et adolescents quant à leur désir d'une plus grande liberté, d'une plus grande autonomie et quant à leur volonté de s'affranchir de l'autorité des

parents (Steinberg, 1990: voir Eccles et al., 1993). Alors qu'ils ressentent le besoin de s'exprimer, de se faire entendre et d'assumer de plus en plus de responsabilités, ils se sentent confinés dans un rôle de soumission où tout est déjà décidé à l'avance pour eux. Comme tout être humain qui se voit limiter dans sa liberté, les élèves réagissent en dénonçant et en s'opposant aux exigences de leur environnement scolaire.

La réaction négative est cependant plus forte du côté des élèves du premier cycle qui vivent pleinement la période de transition entre l'enfance et l'adolescence, entre le primaire et le secondaire. Par ailleurs, comme le développement des habiletés cognitives, de la pensée abstraite est encore en émergence chez les plus jeunes élèves du secondaire qui sortent de l'enfance (Keating, 1990: voir Eccles et al., 1993), ces derniers peuvent éprouver certaines difficultés à bien comprendre le rôle d'un encadrement, d'une certaine discipline, propice à l'accomplissement d'un objectif (terminer leurs études secondaires) qui leur apparaît probablement encore lointain. Pour eux, c'est la quête de la liberté absolue en opposition à toute forme d'autorité. Davantage expérimentés et capables d'une pensée plus abstraite, les élèves plus âgés, avec la maturité, s'aperçoivent que cette notion de liberté absolue est illusoire et que pour atteindre des résultats qu'ils voient venir à plus court terme, c'est-à-dire terminer avec succès leurs études secondaires et se développer, l'école qui assure un bon suivi auprès de ses élèves tout en leur donnant une marge de manoeuvre est celle qui leur permet de réussir et de bien s'épanouir. Par ailleurs, Ausubel (1977: voir Lutte, 1988) stipule que l'autorité est davantage acceptée chez les jeunes qui valorisent l'instruction. En ce sens, les élèves de 4e et 5e secondaire qui voient de plus près l'atteinte de leur objectif final seraient peut-être moins importunés par un encadrement plus autoritaire. Un fait à noter, cependant, l'image négative de l'école semble particulièrement prononcée chez les élèves du groupe «faible» de cinquième secondaire de l'école 3 (24/27, 88%). Eccles et al. (1993) indiquent, à ce sujet, que les élèves qui réussissent moins bien à l'école sont plus sensibles aux relations positives et à l'ambiance qui se dégage dans une école. Ainsi, les jeunes de ce groupe pourraient être plus ennuyés par l'élément d'autorité dans leur école que ceux du groupe «fort» du même niveau.

Même si elles reviennent moins fréquemment, des réponses négatives concernant l'âge avancé du personnel enseignant et les relations peu étroites entre le personnel enseignant et les élèves ont été mentionnées par les élèves des trois écoles. Ainsi, à quelques reprises, des jeunes ont formulé le souhait d'avoir de jeunes enseignantes et enseignants pour être mieux compris. La moyenne d'âge du personnel enseignant des trois écoles visitées est relativement élevée et s'inscrit dans la moyenne d'âge nationale des enseignantes et des enseignants (Conseil supérieur de l'éducation, 1994: voir Amiot, 1994). L'écart entre l'âge des élèves et celui des adultes est prononcé et certains élèves semblent ainsi éprouver certaines difficultés à s'identifier et à développer des relations de confiance et d'amitié avec eux. Par ailleurs, il est évident que la taille relativement grande des écoles visitées, le nombre élevé d'élèves dans les classes, de même que la multitude d'intervenants et d'intervenantes avec lesquels les élèves entrent en interaction dans une journée, peuvent nuire au développement de relations étroites et personnalisées entre le personnel et les élèves (Eccles et Midgley, 1989: voir Eccles et al., 1993; Vallerand, 1993).

CONCLUSION

Les résultats de cette étude auprès des élèves de trois écoles secondaires du Québec viennent corroborer et parfois nuancer les propos de certains auteurs qui ont décrit les caractéristiques des écoles secondaires traditionnelles et celles des élèves qui les fréquentent et proposent aux gestionnaires une marge de manoeuvre, si petite soit-elle, pour répondre aux attentes des élèves du secondaire. Il semble assez clair, à la lumière des résultats, que certaines écoles réussissent mieux que d'autres à créer un milieu de vie intéressant pour les jeunes et que le secret de cette réussite ne se situe pas au niveau du principe qu'il doit y avoir une autorité et une discipline à l'école, mais plutôt dans la manière de l'exercer. À cet égard, les études ethnographiques des écoles secondaires sont importantes dans la mesure où elles nous révèlent comment certaines écoles arrivent à développer chez les élèves un attachement à l'école tout en maintenant un niveau acceptable d'autorité et de discipline. Cette étude semble démontrer, entre autres, que le recours à des mesures de surveillance des élèves à l'aide de caméras semble être de celles qui agressent les élèves et accentuent chez eux le sentiment d'oppression et d'aliénation.

Un autre constat qui se dégage de cette étude porte sur la différence entre l'attitude des élèves au début et à la fin de leur secondaire. Le besoin de liberté totale s'exprime avec force au cours des premières années du secondaire pour s'estomper en cinquième secondaire. Les élèves vivent donc à cet âge une période de transition importante. C'est aussi durant cette période que plusieurs jeunes décident de laisser les

études, de décrocher. L'école devrait-elle tenir davantage compte de cette réalité que vivent les élèves de cet âge? Sans tomber dans l'excès de certaines expériences des années '60 et '70 où les élèves étaient laissés libres d'assister aux cours, il y aurait lieu, peut-être, d'envisager des mesures qui tiennent compte des différences attitudinales entre les élèves plus jeunes et plus âgés du secondaire. La division des années du secondaire en deux cycles séparés semble aller dans cette direction.

Il faut reconnaître que depuis toujours, l'école a été conçue et structurée selon la vision du monde des adultes. On ne s'est jamais préoccupé outre mesure de ce que pensent les élèves du modèle d'école qu'on leur a imposé. Cette étude reconstitue des élément de cette «autre vision» qu'est celle des jeunes. Elle mérite qu'on s'y attarde, voire même qu'on s'en inspire dans notre réflexion sur ce que devrait être ou devenir l'école secondaire à l'aube du troisième millénaire.

RÉFÉRENCES

AMIOT, M.-A. (1994). Quand la famille - et l'école - s'y mettent. IN Réussir l'école, *Le Devoir*, les 20 et 21 août 1994.

BOYER, H. (1994). Des stratégies pour assurer la réussite scolaire. IN Réussir l'école, *Le Devoir*, les 20 et 21 août 1994.

COLPRON, S., LACROIX, L. (1994). Les adolescents nous disent qu'ils vont bien. Montréal: La Presse, lundi 17 octobre 1994.

DUPONT, C. (1994a). Y a-t-il des obstacles à la réussite scolaire? IN Réussir l'école, *Le Devoir*, les 20 et 21 août 1994.

DUPONT, C. (1994b). Des priorités différentes selon les milieux. IN Réussir l'école, *Le Devoir*, les 20 et 21 août 1994.

ECCLES, J.E., WIGFIELD, A., MIDGLEY, C., REUMAN, D., MAC IVER, D., FELDLAUFER, H. (1993). Negative effects of traditional middle schools on students' motivation. *The elementary school journal, 93*, 5, 553-574.

LUTTE, G. (1988). *Libérer l'adolescence*. Liège: Psychologie et sciences humaines.

VALLERAND, R.J. (1993). La motivation intrinsèque et extrinsèque en contexte naturel: implications pour les secteurs de l'éducation, du travail, des relations interpersonnelles et des loisirs, chapitre 14. IN R.J. Vallerand, Edgar E. Thill, *Introduction à la psychologie de la motivation*. Laval: Études vivantes.

WAGNER, T. (1994). *How schools change?* Boston: Beacon Press.

CHAPITRE 8

RÉUSSITE SCOLAIRE ET GENRE

par

Claudine Baudoux
Albert Noircent
en collaboration avec
Pierrette Bouchard et
Jean-Claude St-Amant

Notices biographiques

Claudine Baudoux, Ph.D., professeure titulaire en administration et politique scolaires à l'Université Laval, se préoccupe de l'administration scolaire, des femmes et de la gestion ainsi que la culture organisationnelle.

Albert Noircent est professeur au Cégep d'Alma et il étudie les rapports sociaux de sexe au collégial.

Pierrette Bouchard, Ph.D., professeure agrégée en administration et politique scolaires à l'Université Laval, est spécialisée en sociologie politique et de l'éducation. Les inégalités sociales retiennent principalement son attention.

Jean-Claude St-Amant est professionnel de recherche au Centre de recherche et d'intervention sur la réussite à l'Université Laval, la réussite scolaire comparée selon le sexe et le retour aux études des décrocheurs récents constituent ses champs d'intérêt.

Le degré de réussite scolaire est un élément de diversité fondamental du système d'éducation, comme le rappelle ici M. Guy Lessard. Mais souvent, lorsque l'on aborde la question de la diversité scolaire ou de la multiplicité culturelle, l'une des différences majeures et le plus souvent oubliée concerne la différence de genre, c'est-à-dire de construit social entre filles et garçons. Cet oubli trouve sans doute son origine dans le fait qu'avec l'introduction de la mixité dans le système éducatif, on aurait pu penser que, recevant les mêmes contenus par le même personnel enseignant, les filles et les garçons allaient connaître un degré similaire de réussite scolaire et éducative.

Dans un premier temps, les chercheuses se sont demandé si le contact scolaire prolongé entre groupes inégaux et promis à des destins inégaux est, selon l'hypothèse libérale classique, de nature à diminuer les inégalités, ou plutôt, selon une hypothèse critique, de nature à les maintenir, voire à les renforcer par des mécanismes moins évidents et par là même plus efficaces. Les résultats de ces recherches montrent que, paradoxalement et en dépit de leur niveau plus élevé de réussite scolaire, la confiance en soi des filles diminue au fur et à mesure qu'elles avancent dans le système éducatif. En un sens, leur degré de réussite éducative est moins élevé que celui des garçons. C'est ainsi que les chercheuses parlent plutôt de fausse mixité (Baudoux et Zaidman, 1992; Bachelet, 1992; Forest, 1992), d'ambiguïté de la mixité (Mosconi, 1992), de résistances à la mixité (Zaidman, 1992). Par ailleurs, la présence de filles dans des filières professionnelles sexuées conjuguée à la discrimination du marché du travail fait que leur capital scolaire ne se retraduit pas automatiquement en insertion ou en conditions de travail égalitaires.

Le questionnement à propos de la question du genre se réalisait donc à propos des filles, les garçons n'y figurant que comme élément de comparaison, ou que comme recourant à diverses stratégies de domination diminuant la confiance des filles (Baudoux et Noircent, 1993).

C'est la première fois que le groupe socialement dominant est observé comme catégorie défavorisée. Le questionnement social actuel à propos du moindre degré de réussite des garçons comparativement à celui des filles en suppose un autre: est-ce que les filles ont toujours mieux que les garçons à l'école ou est-ce un phénomène récent? La réponse à cette question est quelque peu sujette à caution, étant donné que la non mixité scolaire pratiquée au Québec jusqu'à la fin des années 1960, du moins au secondaire, rend toute comparaison aléatoire. De plus, les programmes ont été longtemps différenciés selon le sexe, les filles suivant des programmes allégés, convenant à leur "nature féminine" (Dumont; Descarries-Bélanger, 1980; Baudoux, 1994). Néanmoins, un sondage mené par la Fédération des Collèges classiques (1966) auprès de 70 collèges classiques au moment de l'introduction de la mixité rapporte que les filles servent d'exemples aux garçons en ce qui concerne la constance de leur rendement, leur sérieux, leur sens du fini et du détail. Kolesnick (1965), un opposant à l'instauration de la mixité, apporte entre autres arguments une double crainte: le succès scolaire des filles pourrait effrayer les garçons et ces dernières seraient portées à s'excuser de leurs talents.

Jusqu'à ces dernières années, la concurrence entre filles et garçons ne posait pas problème, parce que, à nos yeux, les deux genres évoluaient sur le marché du travail selon des voies parallèles, les filles étant concentrées dans un éventail de métiers et de professions assez restreint. Depuis que l'accès aux filières les plus prestigieuses des universités n'est plus arbitraire, mais conditionné par les résultats scolaires antérieurs, les

professions très valorisées dans la société québécoise sont ouvertes aux femmes: médecine, médecine vétérinaire, pharmacie, droit, administration, etc. D'autre part, le secteur professionnel est de plus en plus délaissé par les garçons. Or, les décideurs prennent conscience que la restructuration économique que connaissent les pays développés fait que la prospérité de ces pays dépendra de la disponibilité d'un capital humain fortement scolarisé, désormais moins fréquent chez les garçons.

Ainsi, si les garçons sortent du système scolaire, en particulier s'il est mixte (Schneider, Coutts et Starr, 1988), avec une meilleure image d'eux-mêmes qui leur servira une fois parvenus sur le marché du travail, ils risquent de connaître des difficultés d'accès à l'université ou d'insertion sur le marché du travail, vu leur moins bonne réussite que les filles.

1- Statistiques

Quelles sont ces statistiques qui amènent à s'interroger sur la piètre performance comparative des garçons? La différence selon le sexe, présente aux ordres d'enseignement précédents, s'accroît au collégial. Un double constat se dégage de divers indicateurs statistiques.

1.1 Un écart important selon le sexe

1) L'accès des garçons au collège est plus restreint que celui des filles. Selon le Ministère de l'Éducation du Québec (1993), l'écart selon le sexe lors de l'accès au collégial est de 16 % en faveur des étudiantes. Cet écart semble provenir seulement des milieux défavorisés (Groupe Écobes, 1993)

2) Les étudiantes accèdent plus jeunes que les étudiants à l'enseignement collégial (la moitié ont 17 ans, contre le tiers des étudiants, Conseil Supérieur de l'Éducation, 1992).

3) Bien qu'elles soient plus jeunes, la réussite scolaire des étudiantes du collégial est supérieure à celle des étudiants. Ces résultats constituent l'aboutissement d'un phénomène qui débute au primaire (Conseil Supérieur de l'Éducation, 1992). Selon le Ministère de l'Éducation du Québec (1993), l'écart entre le taux de réussite des filles et celui des garçons en formation générale est déjà de 13 % en 1991-1992 au secondaire (MESS, DGEC, 1993). À la suite du premier trimestre passé au collégial, les filles réussissent mieux que les garçons (MESS, 1993), tant dans le secteur de la formation préuniversitaire (48,5 % contre 39 %) que dans le secteur de la formation technique (46 % contre 33,7 %). De plus, selon le Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Science (1993), les étudiantes sont, d'un côté, proportionnellement plus nombreuses que les étudiants à réussir la totalité de leurs cours au premier trimestre et, de l'autre, moins nombreuses (18 % contre 28 %) à ne réussir, dans les deux secteurs de formation, que la moitié ou moins de leurs cours.

4) Les filles prennent moins de temps pour achever leurs études collégiales. En effet, la diplomation des filles après deux ans d'études en formation préuniversitaire est supérieure à celle des garçons: 39,3 % contre 28,9 %. Le phénomène se vérifie aussi dans le secteur de la formation technique. Après trois ans d'études, 33,9 % des filles obtiennent leur diplôme contre 19,6 % des garçons (MESS, 1992). Toutefois, il n'y a pas de lien entre le capital scolaire et le capital social, comme l'ont constaté Baudelot et Establet en ce qui a trait aux pays industrialisés (1992). Étant donné qu'elles se retrouvent plus souvent dans des filières "féminines" aboutissant dans le secteur tertiaire qui est le seul à se développer de nos jours, les filles détenant un diplôme d'études collégiales du secteur technique intègrent plus facilement le

marché du travail (9 % d'écart), mais occupent davantage, par rapport aux garçons, des emplois à temps partiel, qu'elles sortent des collèges (MESS, DGEC, 1993) ou des universités (Audet, 1994).

5) Enfin, il semble que la situation se dégrade au collégial puisque, même dans le cas où leurs dossiers sont équivalents au secondaire (Lévesque et Pageau, 1990; Conseil des collèges, 1992), la diplomation des garçons est inférieure à celle des filles (voir également Conseil supérieur de l'Éducation, 1992) et la durée de leurs études est plus longue. Ainsi, si la différenciation selon le sexe en matière de réussite éducative existe au primaire et au secondaire, elle s'accentue au collégial.

1.2 Un écart grandissant selon le sexe[1]

1) Selon le Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Science et la Direction Générale de l'Enseignement Collégial (1993), l'écart selon le sexe des hommes et des femmes au collégial s'est creusé de 1980 à 1990 en faveur des femmes. En 1980, elles étaient déjà en avance: 28 % des hommes âgés de 17 ou 18 ans étaient inscrits au collège, alors que la proportion des femmes était de 32 %. Dix ans plus tard, 49 % des filles contre 36 % des garçons étudient au collégial .
2) De plus, selon la même étude (MESS - DGEC, 1993), on comptait en 1980 au préuniversitaire 52,7 % de garçons et 47,3 % de filles (écart de 5,4 % en faveur des garçons). Depuis, les filles ont rattrapé, puis dépassé les garçons étant donné la plus grande persévérance des filles et une plus grande déperdition des garçons (54,4 % de filles contre 45,6 % de garçons, soit 8,8 % en faveur des filles). Dans le secteur technique (MESS - DGEC, 1993), les filles étaient déjà plus nombreuses que les

1 Remarquons que cet écart selon le sexe grandit dans tous les pays industrialisés, alors que les filles continuent d'avoir des résultats plus faibles dans les pays en développement (Baudelot et Establet, 1992).

garçons au début des années 1980. L'écart en faveur des filles s'est accru: en 1989, elles représentent 58 % de l'effectif. Depuis, cependant, la proportion des garçons a légèrement remonté: ils constituent maintenant 43,7 %. Mais il faut se souvenir que, dans le secteur technique, les choix restent passablement différenciés selon le sexe[2].

3) L'écart selon le sexe en ce qui concerne l'âge d'accès va augmentant. Depuis 1975, il ne cesse de s'élargir pour atteindre 14 % en 1988 en prenant 17 ans comme âge d'entrée (Conseil Supérieur de l'Éducation, 1992).

2- Questionnement

Comme c'est souvent le cas en matière de différence sexuelle (ou raciale), l'explication biologico-culturelle est souvent avancée, sans plus d'examen. Une polémique à ce sujet a eu lieu dans les journaux récemment. Ainsi, certains journalistes et collègues pensent que la moindre réussite scolaire de bon nombre de garçons serait due à des facteurs d'ordre biologique et, que, dans cet esprit, l'école devrait s'adapter à "l'identité masculine", non appréhendée comme construit social. En réalité, les recherches montrent que c'est la classe sociale qui explique le mieux les différences de réussite scolaire. Au Québec, selon les résultats du groupe Écobes (1993), 67 % des filles et 52 % des garçons de zones favorisées obtiennent leur diplôme d'études collégiales, alors que dans les zones défavorisées, la proportion est respectivement de 34 % et 25 %. La réussite est donc davantage reliée à la classe sociale (passage du simple au double) qu'au sexe (de 9 % à 15 % de différence), les garçons des classes favorisées réussissant même mieux que les filles de milieux défavorisés. Ces résultats signifient-ils que "l'identité masculine" des

2 Baudelot et Establet (1992) affirment que les stéréotypes sont nuisibles aux deux sexes: les filles perdent au niveau de l'orientation de carrière, les garçons, en particulier des classes défavorisées, perdent par des résultats et une diplomation plus faibles.

garçons provenant de milieux favorisés est différente de celle de leurs équivalents provenant de classes défavorisées?

Pourquoi les garçons des classes défavorisées (et non les garçons en général) réussissent-ils moins bien à l'école? Notre hypothèse est que l'adhésion aux stéréotypes de sexe influence la réussite scolaire des filles et des garçons et que cette adhésion est plus forte dans les classes défavorisées. Alors que Bouchard et St-Amant explorent cette hypothèse au secondaire, nous la vérifierons au collégial.

Une recherche au sujet de la réussite différentielle selon le sexe devra répondre à cette question: pourquoi les garçons réussissent-ils, en ce moment de l'histoire, moins bien que les filles? De plus, il faudra tenir compte en partie du fait que ce phénomène est international, du moins dans les pays développés. De plus, le thème de la réussite scolaire des garçons mis de l'avant par le ministère de l'Éducation et le Conseil supérieur de l'Éducation, amène à l'inscrire dans la problématique de la différence des sexes en matière de réussite scolaire; la comparaison selon le sexe s'avère inéluctable, que ce soit en matière de socialisation ou de stratégies. Il faut donc considérer les garçons et les filles comme des catégories sociales et prendre en compte la construction sociale des sexes. S'il fallait encore une preuve de cette construction, rappelons que, dans les pays en développement, ce sont les filles qui réussissent moins bien et que ce n'est que dans les classes défavorisées que les garçons connaissent des difficultés.

Qu'est-ce que les filles ont / font que les garçons n'ont pas ou ne font pas? Qu'est-ce que les filles ont / font de plus en plus et que les garçons ont / font de moins en moins? Une recherche sur la mixité au collégial (Baudoux et Noircent, 1993) a montré qu'une des stratégies utilisées par les filles vis-à-vis du traitement inégal qui leur est fait consiste à

compenser par divers comportements: choix de la meilleure place en classe, application dans le travail, autodiscipline, solidarité avec les autres filles, abandon du pouvoir aux garçons. Quant aux garçons, nous avons noté certaines stratégies qui pourraient leur nuire en termes de réussite scolaire, mais leur conférer une certaine acceptation ou un certain leadership parmi les pairs. Ils bavardent davantage pendant les cours. Ils agacent ou bousculent plus souvent les filles que l'inverse, voire, font appel, en présence d'un enseignant, à la solidarité masculine. Ils s'approprient davantage l'espace de la classe, interrompent les filles et favorisent la reproduction de rôles stéréotypés (ex: dans un travail en groupe, le rôle de secrétaire systématiquement attribué à une fille). À l'occasion, ils injurient les filles. Est-ce que ces comportements sont reliés à leurs représentations au sujet de l'identité masculine?

À la différence des filles, les garçons ne miseraient pas autant sur leurs études, mais compteraient sur leurs qualités personnelles, notamment leur débrouillardise, et sur une formation sur le tas. En ce sens, les garçons deviennent victimes de leurs stéréotypes sexuels parce qu'une telle stratégie n'offre pas la même garantie de réussite sur un marché du travail qui exige de plus en plus de compétence (Conseil Supérieur de l'Éducation, 1992: 10). Les filles, quant à elles, savent que leur autonomie future dépend de leur compétence. L'étude entreprise par le Conseil Supérieur de l'Éducation (1992) montre que:

> *Les filles sont proportionnellement plus nombreuses que les garçons à dire que les études les intéressent; qu'elles cherchent à obtenir les meilleurs résultats scolaires possibles; qu'elles réussissent à bien planifier leurs travaux de manière à éviter les surcharges et qu'elles commencent sans délai les travaux demandés; qu'elles ont beaucoup de facilité à réussir leurs études. Par ailleurs, les garçons sont proportionnellement plus nombreux à affirmer qu'ils accordent plus*

> *d'attention au travail rémunéré qu'aux études et qu'ils cherchent à obtenir leur diplôme en ne fournissant qu'un minimum d'efforts" (Conseil Supérieur de l'Éducation, 1992: 10-11).*

Ces résultats rejoignent les recherches de Vallerand et Sénécal (1992) sur la motivation des étudiants et des étudiantes.

3- Les théories pertinentes

Que dit la production scientifique à ce sujet? Trois courants théoriques étudient cette question: la théorie de la reproduction, celle de la socialisation qui se produit dans la famille et dans le système scolaire et celle de la culture organisationnelle.

3.1 Théorie de la reproduction sexuelle et sociale

Les théoriciens de la reproduction sexuelle et sociale (Bourdieu et Passeron, 1970; Lautrey, 1980; Dubet, 1991) s'intéressaient, voire s'intéressent encore, principalement à l'effet de la classe sociale sur la réussite scolaire. Leurs travaux mettent en lumière le fait que les enfants d'origine sociale modeste réussissent moins bien que les autres. Cette constatation reste valable, du moins dans tous les pays industrialisés (Baudelot et Establet, 1992). Les résultats du groupe Écobes (Veillette, Perron et Hébert, 1993) vont dans le même sens. Les filles réussissent mieux que les garçons d'origine sociale comparable de la même région, en particulier les filles de milieu modeste. Remarquons toutefois que les garçons de zone défavorisée ont un accès moins grand au cegep (43,3 %) que les filles provenant de la même zone qu'eux (56,8 %) et un accès moins grand au cegep que les garçons et les filles provenant de zones favorisées (respectivement 80,7 % et 87,7 %). Dans les zones favorisées, tous les détenteurs masculins d'un diplôme

secondaire vont au collège, et presque toutes ses détentrices (sauf 2,4 %). Mais, contrairement à ce qu'en disent les théoriciens de la reproduction, en ce qui a trait à la sanction d'études collégiales, l'écart entre garçons et filles se creuse dans les zones favorisées et non dans les zones défavorisées. En effet, dans les zones défavorisées, 24,7 % des garçons et 33,9 % des filles (écart de 9,2 %) obtiennent un diplôme d'études collégiales, contre 51,7 % des garçons et 67,3 % des filles (écart de 15,6 %) dans les zones favorisées. Au total toutefois, l'effet de la classe sociale reste prédominant, confirmant en bonne part les théories de la reproduction.

Est-ce qu'une remise en question des stéréotypes sexuels[3], qui sont sensiblement les mêmes, même s'ils présentent certaines particularités, dans les pays industrialisés, peut limiter les effets de la reproduction sociale? Il est intéressant de noter à ce sujet que les personnes de classes sociales modestes acceptent davantage les stéréotypes sexuels (OCDE, 1986), ce qui pourrait expliquer un plus grand écart constaté dans divers pays entre la réussite scolaire des filles et des garçons dans les milieux populaires.

Comme, de toute façon, la variable sexe joue un rôle important dans les statistiques portant sur la réussite scolaire, les tenants du courant de la reproduction introduisent à présent dans leurs recherches un autre déterminant dans les comportements: celui du sexe. C'est ainsi que Descarries-Bélanger (1980) applique les théories de la reproduction à la question de la division sexuelle présente dans le secteur de l'éducation.

---

3 Les stéréotypes sont sexistes quand ils sont des facteurs de discrimination contre l'autre sexe, ou sexuels quand il accolent à un sexe un modèle et poussent à agir en conformité avec celui-ci (Houle, 1992).

Toutefois, le courant de la reproduction ne tient pas compte des stratégies utilisées par les individus qui ne sont pas que des réceptacles passifs à des injonctions sociales. Cette nouvelle prise de position épistémologique a conduit Fraisse (1984) à mettre en relief l'importance du processus d'inculcation des stéréotypes. Elle présente l'avantage, contrairement à l'hypothèse réductionniste de la reproduction, de sortir du déterminisme social et de permettre un travail destiné à faciliter un changement social.

3.2 Théorie de la socialisation scolaire

Les théories de la socialisation scolaire mettent en relief la poursuite par l'école de la socialisation familiale (Briskin, 1992). Ces dernières rappellent que les parents encadrent davantage les filles et les contraignent davantage. D'autre part, certaines mères peuvent encourager fortement leurs filles soit parce qu'elles n'ont pu étudier et qu'elles en subissent les conséquences, soit qu'elles utilisent leurs diplômes sur le marché de l'emploi. En revanche, le défi de l'autorité, les sorties sont plus facilement acceptés chez les garçons. La masculinité est reliée à l'esprit de compétition sportive.

Les théories de la socialisation scolaire montrent que la valorisation d'un comportement féminin stéréotypé à l'école contribue à la réussite scolaire des filles, mais à court terme seulement. Par la suite, les stéréotypes deviennent pour elles contre-productifs. En ce qui concerne les garçons, une littérature abondante dont les résultats sont relativement constants depuis les années 1950 dans tous les pays industrialisés étudiés, montre que le personnel enseignant entretient en classe plus d'interactions positives et négatives avec les garçons qu'avec les filles et qu'il s'intéresse davantage aux garçons (Meyer et Thompson, 1956; Spaulding, 1963; Cosper, 1970; Felsenthal, 1970; Sikes, 1971; Jones, 1972; Good, Sikes et Brophy, 1973; Sears et Feldman, 1974; Serbin et

O'Leary, 1975; Cherry, 1975; Clarricoates, 1978, dans Spender, 1982; Wirtenberg, 1979; Russel, 1979-80; Stanworth, 1983; Thomas, dans Long, Sadker et Sadker, 1986; Sadker et Sadker, 1984; Mura, Cloutier et Kimball, 1986; Subirats et Brullet, 1988). Notre recherche (Baudoux et Noircent, 1993) confirme ces résultats. Si les garçons sont plus souvent réprimandés par le personnel enseignant, ce dernier exige d'eux davantage, ce qui les prépare mieux à l'autonomie.

En ce qui a trait à la discipline en classe, les recherches sont unanimes à constater une plus grande indiscipline de la part des garçons, voire une certaine tolérance de la part du personnel enseignant au comportement agressif des garçons: Lippit et Gold, 1959; Meyer et Thompson, 1963; Jackson et Lahaderne, 1967; Martin, 1972; Serbin et al., 1973; Chasen, 1974; Safilios-Rothschild, 1979, Félouzis, 1990. Nous avons noté (Baudoux et Noircent, 1993) que les garçons créent plus de problèmes de discipline aux enseignants qu'aux enseignantes, comme s'ils les jugeaient comme les vrais et seuls rivaux.

En ce qui concerne les relations entre les jeunes en classe, les garçons marquent leur hostilité en interrompant les filles dans les discussions et font des commentaires désobligeants (Spender, 1982; Mosconi, 1989; Sadker et Sadker, 1984; Rich, 1979). Mosconi (1989) relève le recours chez certains garçons à un modèle machiste de supériorité virile dans une attitude exhibitionniste de provocation et de mépris. Stanworth (1983) note que les garçons ne se comparent pas aux filles, mais aux autres garçons en termes de résultats scolaires, comme s'ils ne voulaient pas les reconnaître comme égales. Mais ceci n'est peut-être qu'un moyen de défense face à la compétition scolaire qui les met en difficulté. Les garçons, dans les classes mixtes, ont tendance à affirmer leur masculinité en construisant le groupe des filles comme référent négatif. Formés par leurs parents et par leurs pairs à une attitude plus hardie, les garçons acquièrent agressivité et

compétitivité qui leur serviront par la suite mais qui les desservent lors de leur scolarité (Baudelot et Establet, 1992).

La plupart des recherches ont mis en relief le comportement docile, passif des filles, convenant au système d'éducation, qui ferait en sorte que, dès le primaire, elles obtiennent de meilleurs résultats. Nous avons souligné toutefois (Baudoux et Noircent, 1993) que le comportement des filles peut être analysé, non comme une expression de docilité, mais comme une stratégie active en vue d'une meilleure intégration sociale. Dans le même sens, Terrail (1992a; 1992b) signale que les chercheurs ne retiennent que le coté limitatif et réducteur du stéréotype sexuel féminin et non les stratégies de réussite scolaire des filles. En réalité, alors que les filles sortent du système scolaire avec une image négative d'elles-mêmes, une intégration de la hiérarchie des sexes, mais une volonté de promotion sociale et un moindre conformisme social (Galland, 1988), les garçons sortent du système scolaire avec une meilleure image d'eux-mêmes, une intégration de la hiérarchie des sexes, mais une moindre diplomation et un plus grand conformisme social.

La moindre diplomation peut tirer son origine d'une plus grande déperdition. En ce qui a trait aux motifs d'abandon, l'attirance vers le marché du travail constitue le motif invoqué le plus souvent (55 % des filles et des garçons, Violette, 1991), mais les garçons insistent davantage sur le désir de gagner de l'argent, peut-être par un effet de socialisation, lié au rôle de pourvoyeur qu'ils s'attribuent (Conseil Supérieur de l'Éducation, 1992). Quant aux filles, renvoyant à une attitude stéréotypée voulant que les filles exigent davantage d'elles-mêmes et déprécient leur rendement scolaire par rapport aux garçons (Violette, 1991), elles abandonnent davantage en raison de faibles résultats scolaires, qu'elles acceptent moins que les garçons. Celles qui échouent exercent précocement leur

sexualité comme moyen d'obtenir un certain statut parmi les pairs. L'idéologie des romans à l'eau de rose ainsi que celle de la maternité les détournent des efforts requis par les études.

3.3 Théories culturelles

Les théories culturelles mettent l'accent sur l'école comme lieu féminisé (voir également Conseil Supérieur de l'Éducation, 1992) où les garçons vivraient une crise d'identité. Cette crise commencerait dès le primaire où enseignent une majorité de femmes et où les valeurs et comportements féminins seraient implicitement de mise (Bouillon, dans Valabrègue, 1984). Les filles seraient socialisées à se conformer à leur métier d'élève (Kramer dans O'Brien Carelli, 1988) alors que les garçons y vivraient une crise d'identité (Fagot et Patterson, dans Bujold, 1992).

Socialisés à l'activité, à l'indépendance et à l'assurance, les garçons se retrouveraient dans un lieu qui favorise la passivité, le calme et la docilité (OCDE, 1986). Brossard, dans un article de Vie pédagogique, (1992) émet l'hypothèse que les pratiques scolaires (exigence de calme, de la station assise, de travaux soignés, absence de compétition) défavorisent les garçons. Faut-il transformer l'école pour l'adapter aux garçons ou, à l'inverse, considérer certains aspects de la socialisation des garçons comme problématiques?

3.3.1 Faut-il transformer l'école?

Cette prise de position nous semble peu réaliste en ce qui concerne ses effets sur la réussite scolaire des garçons, et ceci, pour de multiples raisons:

1) Est-ce que ces exigences de discipline, de propreté, de travail, sont le propre des enseignantes? On sait, grâce aux résultats de nombreuses recherches, y compris de la nôtre (Baudoux et Noircent, 1993), que le sexe de l'enseignant joue peu dans le traitement différentiel des sexes.
2) Notons de plus que les enseignantes ont été formées en grande partie par des professeurs masculins élaborant leurs cours à partir d'ouvrages écrits surtout par des hommes.
3) D'autre part, penser augmenter rapidement la proportion d'enseignants dans les écoles primaires est irréaliste, vu qu'encore actuellement, les étudiants dans les programmes de formation des maîtres qui se destinent au primaire constituent moins de 10 % des effectifs (Motard et Tardieu, 1990), et que peu d'enseignants du secondaire accepteraient d'oeuvrer au primaire. De plus, il y a au collégial plus d'enseignants que d'enseignantes, ce qui n'empêche pas un plus grand écart selon le sexe en ce qui a trait à la réussite scolaire au collégial qu'au secondaire.
4) Non seulement les cegeps ont-ils un personnel enseignant en majorité masculin, mais les cadres sont également masculins en très grande majorité (85 % en 1991-1992, Baudoux, 1994). Plus on monte dans la hiérarchie des savoirs et des responsabilités, plus la présence des femmes s'y fait réduite.
5) Par ailleurs, est-ce que tolérer certains comportements, l'indiscipline, l'agressivité ou le laisser-aller entraînerait pour autant la réussite scolaire des garçons?

3.3.2 Faut-il resocialiser les garçons?

Qu'en est-il de ce conflit d'identité que vivraient les garçons? Il a été largement démontré que les garçons se construisent une identité sexuelle en opposition avec tout ce qui est féminin (Falconnet et Lefaucheur, 1975; Best, 1983; Adler, Kless et Adler, 1992). Les stéréotypes sexuels auraient un effet plus profond et plus durable chez les garçons et cette adhésion à ces stéréotypes[4] entraînerait une moins bonne réussite scolaire. Les

4 Adhérer à un stéréotype se définit par le fait de tenir compte d'un préjugé, d'un "allant de soi" qui n'a pas de fondement dans la réalité, qui est réducteur à quelques aspects de cette réalité et se pose comme généralité (Morin, 1980).

garçons des milieux défavorisés seraient davantage enclins à se conformer aux stéréotypes que ceux qui sont issus de milieux aisés.

Certes, les stéréotypes masculins et féminins ne contiennent pas que des aspects négatifs. Il semble toutefois que les garçons qui présentent de moins bons résultats scolaires en retiennent des éléments jugés négatifs de nos jours. Cet attachement aux stéréotypes masculins chez les garçons peut s'expliquer par le fait qu'ils pensent qu'il y va de leur intérêt et / ou de leur légitimité sociale. Il est vrai qu'une étudiante qui ne se conforme pas aux stéréotypes ne subit pas ou subit peu de sanctions de la société québécoise telle qu'elle existe présentement, alors qu'un garçon risque de passer pour efféminé, de se faire traiter de "bolé", ou de baisser de statut social. Mais, de toute façon, il existe une contradiction plus ou moins ressentie par certains garçons sensibles entre l'apprentissage de l'exercice du pouvoir qu'ils voient comme masculin et les exigences de l'institution scolaire.

C'est ainsi que ce sont les garçons qui se montrent plus réfractaires au dépassement des stéréotypes. Des études (Safilios-Rothschild, 1986) illustrent que, soumis à un processus scolaire de désocialisation, les filles se débarrassent facilement des idées préconçues et qu'elles s'intéressent davantage aux activités de l'autre sexe, ce qui n'est pas le cas pour les garçons. Au Québec, Brault et Laberge (1986) ont montré que le choix des cégépiens et cégépiennes en matière d'activités sportives est stéréotypé. Toutefois, les filles choisissent plus souvent des activités "masculines" que les garçons ne choisissent des activités "féminines". Noircent, 1990, a retrouvé la présence de ces stéréotypes sexuels en mettant en relief que ce sont les garçons qui prennent entre eux la décision de mettre sur pied des activités sportives et qu'ils livrent peu aux filles cette information. Si

les filles sont deux fois moins sollicitées à participer aux activités parascolaires sportives intramurales, le participation est réclamée pour des activités socioculturelles.

L'adhésion aux stéréotypes expliquerait à nos yeux davantage l'échec des garçons puisque certains comportements reliés à la masculinité traditionnelle sont dysfonctionnels dans le système scolaire. Pour certains garçons, étudier et bien réussir à l'école entre en contradiction avec les perceptions qu'ils entretiennent au sujet de la masculinité. L'influence des pairs et l'enjeu de la popularité semblent déterminants dans la socialisation de genre (Adler, Kless et Adler, 1992; Thorne, 1986). La popularité est décrite par le fait d'être aimé par la majorité de ses pairs, d'exercer de l'influence sur les opinions reçues dans le groupe, ainsi que sur les conditions d'inclusion dans un groupe social restreint. Il est intéressant de rappeler à ce sujet que ce phénomène ne se vérifie pas qu'au secondaire. Bean (1985) montre que, dans les collèges américains, les élèves ont plus d'influence sur les autres élèves que n'en a le personnel enseignant.

Mais il ne faudrait pas considérer l'école comme en opposition à ce sujet avec la société. La société postmoderne promeut de plus en plus les valeurs et comportements associés traditionnellement à la féminité (Baudoux, 1994). Certains éléments reliés aux stéréotypes masculins seraient de plus en plus dysfonctionnels. Ceci expliquerait pourquoi l'écart se creuse au fil des années entre filles et garçons. Certains aspects caractérisant la masculinité traditionnelle qui constituaient un avantage pour les hommes (agressivité, rudesse, compétition, impassibilité) constituent désormais des handicaps puisque la société occidentale actuelle valorise plutôt certaines qualités souvent décrites comme "féminines": l'empathie, la souplesse, la finesse, la créativité, la séduction, la capacité de travail, la flexibilité, le souci des relations humaines (utile pour travailler en équipe), etc. Baudoux (1991a, 1992) montre, par exemple, que les directeurs d'école engagés ces

dernières années transcendent les rôles sociaux de sexe, ce qui n'était pas le cas auparavant. Enriquez (1986) constate cette irruption de la féminité chez les hommes occupant des postes de pouvoir dans les entreprises du secteur privé. Un regroupement de recteurs d'universités et de dirigeants d'entreprises du Canada, le Corporate Higher Education Forum (1992), décrit les qualités à développer par le biais du système d'éducation chez ceux et celles qui désirent faire carrière. Quelques-unes de ces qualités sont neutres d'un point de vue de stéréotypes sexuels, mais la plupart sont reliées à la féminité, que ce soit la facilité dans les relations avec les autres, la compréhension des besoins et des intérêts des autres, la souplesse, la créativité, la capacité de s'adapter au changement, ainsi que le fait de savoir écouter, écrire, réagir de façon appropriée, consulter les autres, respecter l'opinion des autres, rechercher le consensus et négocier pour régler les conflits.

Comme la société offre de plus en plus aux filles un plus grand éventail de comportements et d'attitudes, et que les filles se montrent moins intéressées aux aspects négatifs des stéréotypes féminins qui leur sont proposés, elles réussiraient davantage que les garçons, et cette réussite s'améliorerait avec le temps. Résistant aux stéréotypes féminins, les filles se montrent, dans leur poursuite de l'excellence, de plus en plus rebelles aux prescriptions de passivité et de soumission relatives aux rôles de sexe. En revanche, l'adhésion des garçons aux stéréotypes masculins réduirait la gamme de leurs comportements et limiterait leur réussite. Ce phénomène serait particulièrement présent dans les classes sociales défavorisées, qui prennent peut-être moins conscience du changement social en train de s'opérer. En ce sens, les garçons des milieux défavorisés deviendraient de plus en plus inadaptés vis-à-vis de la société.

L'hypothèse de l'importance névralgique des stéréotypes de sexe est nouvelle, bien que certaines recherches de type psychologique ont souligné depuis plusieurs décennies les limites qu'entraîne chez les individus une trop grande conformité aux rôles de sexe. Par exemple, un niveau élevé de féminité chez les femmes est corrélé avec une forte anxiété, une faible estime de soi et une faible considération sociale (Gray, 1957; Webb, 1963; Cosentino et Heilbrun, 1964; Gall, 1969; Sears, 1970). Chez les hommes, un niveau élevé de masculinité est corrélé, à l'âge adulte, avec une forte anxiété et un faible degré d'acceptation de soi (Mussen, 1962; Harford et al., 1967). De plus, les garçons et les filles qui sont les plus conformes à leur groupe de sexe ont un niveau global d'intelligence plus bas, une aptitude spatiale et une créativité moindres (Maccoby, 1966). Les études citées sont de type psychologique. Nous pensons plutôt, avec Bouchard et St-Amant (1993) que c'est le degré d'adhésion aux stéréotypes sexuels, associé à d'autres facteurs, qui a une incidence sur le niveau de réussite des élèves, et par conséquent, sur leur taux de diplomation: c'est ce que notre recherche tentera de vérifier.

RÉFÉRENCES

ADLER, P., KLESS, S. J., ADLER, P. (1992). Socialization to Gender Roles: Popularity among Elementary School Boys and Girls, Sociology of Education, 65, juillet, 169-187.

AUDET, Marc (1994). Qu'advient-il des diplômés et des diplômées universitaires? Québec: Ministère de l'Éducation, Direction générale des affaires universitaires et scientifiques.

BACHELET, Prisca (1992). La fausse évidence de la mixité dans l'enseignement élémentaire et primaire, dans Égalité entre les sexes. Mixité et démocratie. C. Baudoux et C. Zaidman (Éds.). Paris: L'Harmattan, 31-40.

BAUDELOT, Christian, ESTABLET, Roger (1992). Allez, les filles. Paris: Le Seuil.

BAUDOUX, Claudine (1991a). Les cadres de l'avenir: des androgynes? Gestion, 4, 2, 139-146.

BAUDOUX, Claudine (1991b). Effets de la laïcisation et de la mixité sur le nombre de femmes responsables d'établissements scolaires du Québec de 1958 à 1985, Revue des sciences de l'Éducation, XVII, 1, 1-24.

BAUDOUX, Claudine (1994). La gestion de l'éducation: une affaire d'hommes ou de femmes? Pratiques et représentations du pouvoir. Québec: Presses Inter Universitaires.

BAUDOUX, Claudine, NOIRCENT, Albert (1993). Rapports de sexe dans les classes du collégial québécois, Revue canadienne de l'Éducation, 18, 2, printemps, 150-167.

BAUDOUX, Claudine, ZAIDMAN, Claude (1992). Égalité entre les sexes. Mixité et démocratie. Paris: L'Harmattan.

BEAN, J. P. (1985). Interaction Effects Based on Class Level in an Explanatory Model of College Student Dropout Syndrome. American Educational Research Journal, 22, 1, 35-64.

BEST, Raphaela (1983). We've all got Scars. Bloomington: Indiana University Press.

BOUCHARD, Pierrette, St-AMANT, Jean-Claude (1993). La réussite scolaire des filles et l'abandon des garçons: un enjeu à portée politique pour les femmes, Recherches féministes, 6, 2, 21-38.

BOUILLON. F. (1984). L'effet Isis, dans Fille ou garçon. Éducation sans préjugés. C. Valabrègue (Éd.). Paris: Magnard, 56-59.

BOURDIEU, Pierre, PASSERON, Jean-Claude (1970). La reproduction. Paris: Minuit.

BRAULT, L., LABERGE, S. (1986). Les filles face à l'activité physique au niveau collégial, dans M. Séguin-Desnoyers (Éd.), Le Temps d'y voir, conférence internationale sur la situation des filles, Montréal: Guérin: 69-77.

BRISKIN, Linda (1992). Feminist Pedagogy: Teaching and Learning Liberation. Perspectives féministes, 19, Ottawa: ICREF.

BROSSARD, Luce (1992). Des questions à discuter: les garçons ont-ils des chances égales de réussir à l'école? Vie pédagogique, 80, 20-22.

BUJOLD, Nérée (1992). L'importance de la relation professeur-étudiant pour l'atteinte des objectifs d'apprentissage, conférence prononcée dans le cadre du programme d'animation pédagogique, Université Laval, Québec.

CHASEN, B. (1974). Sex Role Stereotyping and Pre-kindergarten Teachers, Elementary School Journal, 74, 220-235.

CHERRY, L. (1975). Sex Differences in Verbal Interaction. Child Development, 46, 1-2, 532-535.

CONSEIL DES COLLÈGES (1992). L'enseignement collégial: des priorités pour un renouveau de la formation. Québec: Gouvernement du Québec.

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION (1992). Les nouvelles populations étudiantes des collèges et des universités: les enseignements à tirer. Québec: Gouvernement du Québec.

CORPORATE HIGHER EDUCATION FORUM (1992). Learning Goals for K-12 Education to Be our Best. Montréal: Corporate Higher Education Forum.

COSENTINO, F., HEILBRUN, A. B. (1964). Anxiety Correlates of Sex-role Identity in College Students. Psychological Reports, 14, 729-730.

COSPER, W. (1970). An Analysis of Sex Differences in Teacher-Student Interaction as Manifest in Verbal and Non-Verbal Cues. Thèse de doctorat non publiée, Université du Tennessee.

DESCARRIES-BÉLANGER, Francine (1980). L'école rose...et les cols roses. Montréal: Éditions coopératives Saint-Martin.

DUBET, François (1991). Les lycéens. Paris: Le Seuil.

ÉCOBES (groupe): voir Veillette et al. (1993).

ENRIQUEZ, Eugène (1986). Le pouvoir et son ombre sexuelle, dans Le sexe du pouvoir. N. Aubert, E. Enriquez et V. de Gaulejac (Éds), Paris: Desclée de Brouwer, 380-391.

FALCONNET, Georges, LEFAUCHEUR, Nadine (1975). La fabrication des mâles. Paris: Le Seuil.

FÉDÉRATION DES COLLÈGES CLASSIQUES (1966). La mixité au niveau collégial: une expérience qui prend de l'ampleur. Prospectives, 2, 2, avril, 73-75.

FELOUZIS, Georges (1990). Filles et garçons au collège. Comportements, dispositions et réussite scolaire en sixième et cinquième, 2 tomes. Provence: Université de Provence.

FELSENTHAL, H. (1970). Sex Differences in Expressive Tough of Gifted Children in the Classroom. Washington: American Educational Research Association.

FOREST, Louise (1992). L'école primaire mixte: une école pour les filles, une école pour les garçons..., dans Égalité entre les sexes. Mixité et démocratie, C. Baudoux et C. Zaidman (Éds.). Paris: L'Harmattan, 41-62.

FRAISSE, Geneviève (1984). Qu'est-ce que la lutte contre le sexisme? dans Fille ou garçon. Éducation sans préjugés, C. Valabrègue (Éd.). Paris: Magnard, 24-32.

GALL, M. D. (1969). The Relationship between Masculinity-Feminity and Manifest Anxiety. Journal of Clinical Psychology, 25, 294-295.

GALLAND, Olivier (1988). Représentations du devenir et reproduction sociale: le cas des lycéens d'Elbeuf. Sociologie du travail, 3, 399-415.

GOOD, T., SIKES, J. N., BROPHY, J. (1973). Effects of the Teachers' Sex and Student' Sex on Classroom Interaction, Journal of Educational Psychology, 65, 1, 74-87.

GRAY, S. W. (1957). Masculinity-Feminity in Relation to Anxiety and Social Acceptance. Child Development, 28, 203-214.

HARFORD, T. C., WILLIS, C. H., DEABLER, H. L. (1967). Personality Correlates of Masculinity-Feminity, Psychological Reports, 21, 881-884.

HOULE, S. (1992). Analyse des stéréotypes féminins et masculins dans les programmes d'éducation sexuelle au secondaire, thèse de maîtrise, Université Laval.

JACKSON, P., LAHADERNE, H. (1967). Inequalities of Teacher-Pupil Contacts, Psychology in Schools, 4, 204-208.

JONES, V. (1971). The Influence of Teacher-Student Interaction, Achievement and Similarity on Teacher-Student Dyadic Classroom Interaction. Thèse de doctorat non publiée, Austin: University of Texas.

KOLESNICK, W. B. (1965). À propos de coéducation. Collège et famille, 22, 5, décembre, 186-195.

LAUTREY, J. (1980). Classe sociale, milieu familial, intelligence. Paris: PUF.

LEVESQUE, Mireille, PAGEAU, Danielle (1990). La persévérance aux études. La conquête de la toison d'or ou l'appel des sirènes. Québec, Gouvernement du Québec: Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Science.

LIPPIT, R., GOLD, M. (1959). Classroom Social Structure as a Mental Health Problem, Journal of Sciences Issues, 15, 40-49.

LONG, J. E., SADKER, D., SADKER, M. (1986). The Effects of Teacher Sex Equity and Effectiveness Training on Classroom interaction at the University Level, communication présentée au colloque annuel de l'American Educational Research Association, San Francisco, California, avril.

MACCOBY, E. E. (1966). The Development of Sex Differences. Stanford, CA.: Stanford University Press.

MARTIN, R. (1972). Student Sex and Behavior as Determinants of the Type and Frequency of Teachers Student Contacts, Journal of School Psychology, 10, 4, 339-346.

MEYER, W. J., THOMPSON, G. G. (1956). Sex Differences in the Distribution of Teacher approval and Disapproval among Six-Grade Children, Journal of Educational Psychology, 47, 7, 385-396.

MEYER, W. J., THOMPSON, G. G. (1963). Teacher Interactions with Boys, as contrasted with Girls, in R. Kuhlems et G. Thompson, (Éds.), Psychological Studies in Human Development. New York: Appleton-Century Croafts, 510-518.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (1993). Indicateurs du primaire et du secondaire. Québec: Gouvernement du Québec.

MINISTÈRE DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET DE LA SCIENCE (1993). La réussite scolaire lors du premier trimestre d'études collégiales: rapport synthèse. Québec: Gouvernement du Québec, septembre.

MINISTÈRE DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET DE LA SCIENCE, DIRECTION GÉNÉRALE DE L'ENSEIGNEMENT COLLÉGIAL (1993). Regard sur l'enseignement collégial. Indicateurs de l'évolution du système 1993. Québec: Gouvernement du Québec.

MINISTÈRE DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET DE LA SCIENCE (1992). Fichier CHESCO. Québec: Gouvernement du Québec, Direction générale de l'enseignement collégial.

MORIN, Claude (1980). Qu'est-ce qu'un stéréotype discriminatoire? Vie pédagogique, 9, 18-21.

MOSCONI, Nicole (1989). La mixité dans l'enseignement secondaire: un faux semblant? Paris: Presses universitaires de France.

MOSCONI, Nicole (1992). Les ambiguités de la mixité scolaire, dans Égalité entre les sexes. Mixité et démocratie, C. Baudoux et C. Zaidman (Éds.). Paris: L'Harmattan, 63-75.

MOTARD, Louise, TARDIEU, Camille (1990). Les femmes, ça compte. Québec: Gouvernement du Québec, Conseil du Statut de la Femme.

MURA, R., CLOUTIER, R., KIMBALL, M. (1986). Les filles et les sciences, dans M. Séguin-Desnoyers (Éd.), Le temps d'y voir, Montréal: Guérin, 53-68.

MUSSEN, P. H. (1962). Long-Term Consequents of Masculinity of Interests in Adolescence, Journal of Consulting Psychology, 26, 435-440.

NOIRCENT, Albert (1990). PÉCA: la structure des cours. Alma, cegep d'Alma, recherche PÉCA.

O'BRIEN CARELLI, Anne (1988). Sex Equity in Education. Readings and Strategies. Springfield, Ill.: C. C. Thomas Publ.

OCDE (1986). L'enseignement au féminin. Étude internationale sur la façon dont les filles et les garçons sont élevés et instruits. Paris: OCDE.

RUSSEL, S. (1979-80). Learning Sex Roles in the High School, Interchange, 10, 2, 57-66.

SADKER, M., SADKER, D. (1984). Year 3: Final Report. Promoting Effectiveness in Classroom Instruction. Washington, D. C.: National Institute of Education.

SAFILIOS-ROTHSCHILD, C. (1979). Sex-Role Socialization and Sex Discrimination: a Synthesis and Critique of the Literature. Washington, D. C.: National Institute of Education.

SAFILIOS-ROTHSCHILD, C. (1986). L'enseignement au féminin. Paris: OCDE.

SCHNEIDER, F. W., COUTTS, L. M., STARR, M. W. (1988). In Favour of Coeducation: The Educational Attitudes from Coeducational and Single-Sex High Schools, Revue canadienne de l'Éducation, 13, 4, automne, 479-496.

SEARS, R. R. (1970). Relation of Early Socialization Experiences to Self-Concepts and Gender Role in Middle Childhood, Child Development, 41, 267-289.

SEARS, P. S., FEDMAN, D. H. (1974). Teacher Interactions with Boys and with Girls, in J. Stacey, S. Beraud et J. Daniels (Éds.), And Jill came tumbling after: Sexism in American Education. New York: Dell Publishing co, 147-158.

SERBIN, L., O'LEARY, D. (1975). How Nursery Schools teach Girls to shut up. Psychology Today, 46, 143-154.

SERBIN, L., O'LEARY, D., KENT, R., TONICK, I. (1973). A Comparison of Teacher Response to the Preacademic and Problem Behavior of Boys and Girls, Child Development, 44, 796-804.

SIKES, J. (1971). Differential Behavior of Male and Female Teachers with Male and Female Students, Thèse de doctorat non publiée, Austin: University of Texas.

SPAULDING, R. (1963). Achievement, Creativity, and Self-Concept Correlates of Teachers-Pupils Transactions in Elementary School. Washington, D. C.: United States Department of Health, Education and Welfare.

SPENDER, D. (1982). Invisible Women: the Schooling Scandal. London: Writers and Readers Publishing Cooperative Society.

STANWORTH, M. (1983). Gender and Schooling: a Study of Sexual Divisions in the Classroom. London: Hutchinson.

SUBIRATS, M., BRULLET, C. (1988). Le sexisme dans l'enseignement primaire. Interactions verbales dans les classes en Catalogne. Recherches féministes, 1, 1, 47-59.

TERRAIL, Jean-Pierre (1992a). Parents, filles et garçons, face à l'enjeu scolaire. Éducation et formations, 30, 3-11.

TERRAIL, Jean-Pierre (1992b). Destins scolaires de sexe: une perspective historique et quelques arguments, Population, 3, 645-676.

THORNE, Luria Z. (1986). Sexuality and Gender in Children's Daily Worlds, Social Problems, 33: 176-190.

VALABREGUE, C. (1984). Fille ou garçon. Éducation sans préjugés. Paris: Magnard.

VALLERAND, Robert V., SÉNÉCAL, Caroline B. (1992). Une analyse motivationnelle de l'abandon des études, Apprentissage et socialisation, 15, 1, 49-62.

VEILLETTE, Suzanne, PERRON, Michel, HÉBERT, Gilles, en collaboration avec Chantale Munger et Josée Thivierge (groupe Écobes) (1993). Les disparités géographiques et sociales de l'accessibilité au collégial. Étude longitudinale au Saguenay-Lac Saint-Jean. Jonquière: Cegep de Jonquière.

VIOLETTE, Michèle (1991). L'école...facile d'en sortir mais difficile d'y revenir. Enquête auprès des décrocheurs et des décrocheuses, Québec: Ministère de l'Éducation du Québec.

WEBB, A. P. (1963). Sex-Role Preferences and Adjustment in Early Adolescents. Child Development, 34, 609-618.

WIRTENBERG, T. (1979). Expanding Occupational Potential: a Case Study of the Implementation of Title IX's Anti-Segregation Provision in Seventh Grade Practical Arts. Thèse de doctorat non publiée. San Francisco: University of California.

ZAIDMAN, Claude (1992). Mixité scolaire, mixité sociale? Les résistances à la mixité, dans Égalité entre les sexes. Mixité et démocratie, C. Baudoux et C. Zaidman (Éds.). Paris: L'Harmattan, 76-88.

CHAPITRE 9

LE CLIMAT PSYCHOSOCIAL DE LA CLASSE À L'UNIVERSITÉ COMME VARIABLE EXPLICATIVE DE LA DIVERSITÉ OU DIFFÉRENCIATION DANS L'APPRENTISSAGE

par

Gandayi Gabudisa Busugutsala

Notice biographique

Gandayi Gabudisa Busugutsala est diplômé d'études supérieures de philosophie, bachelier en théologie et détenteur de deux doctorats en droit canonique (Ph.D./D.D.C.) et en sciences de l'éducation/administration de l'éducation (Ph.D.). Ancien directeur de collège et chargé de cours à l'université, il est actuellement chercheur post-doctoral en gestion de l'enseignement supérieur à l'Université du Québec à Montréal. Ses domaines de spécialisation et champs d'intérêt d'enseignement et de recherche sont: les relations Église-État-Éducation (aspects philosophique, historique et politico-juridique de l'éducation), l'administration de l'éducation en général, et la pédagogie et la gestion de l'enseignement supérieur en particulier.

INTRODUCTION

L'éducation est un problème complexe qui est tout à la fois moral, juridique, politique, religieux, économique, technique, philosophique, psychologique, sociologique...Nombreuses également sont ses questions particulières (théories pédagogiques, méthodes nouvelles, réforme de l'enseignement, programmes d'étude, phénomènes organisationnels...) qui constituent autant de thèmes de débat et de recherche, autant de divers secteurs d'action pratique. Nul ne pourrait prétendre les étudier tous: le choix d'un champ et d'un thème d'étude s'impose, sacrifiant d'autres aspects de cette réalité. Même en se limitant à un phénomène tel que le climat d'apprentissage et sa part dans l'explication de la variation dans l'apprentissage, le sujet demeure complexe: son étude et sa gestion participent aussi de la diversité en éducation.

Une des difficultés à cet égard réside en effet dans la diversité des établissements d'enseignement et dans la multiplicité de leurs sous-systèmes et supra-structures. Ainsi, comment étudier et gérer le climat des institutions aussi hétérogènes que les écoles primaires, secondaires et les collèges et universités? Comment à l'intérieur des universités, unifier les énormes disparités selon les disciplines, les cycles, les types de formation...? Quelle est l'unité d'analyse appropriée d'une telle étude ou le niveau adéquat d'une bonne gestion du climat d'apprentissage: l'individu, la classe, l'école, le conseil scolaire, le département, la faculté, l'université entière ou le réseau d'universités? Quel modèle ou cadre conceptuel de référence privilégier pour cerner adéquatement le

phénomène du climat d'apprentissage, et quelles variables et en quelle quantité méritent d'être retenues dans ce modèle aux fins de la recherche ou de l'intervention pour améliorer le climat d'apprentissage? Quels instruments de mesure fiables utiliser, reflétant suffisamment la réalité socioculturelle et de l'institution concernée? Enfin, existe-t-il véritablement une relation - et quelle en serait la nature- entre le climat de la classe ou de l'organisation entière et l'apprentissage des étudiants?

Dans le chapitre d'introduction de ce collectif, Guy Lessard souligne bien que «la gestion de la diversité ne trouve pas seulement son origine dans des éléments d'informatique, de rapports, d'information ou autres, mais également auprès de l'élève lui-même. [..] Gérer ce qui entoure l'élève veut dire également se pencher sur les échecs et l'abandon scolaire». Voilà notre approche et notre préoccupation dans la présente contribution.

Ce chapitre trouve donc sa juste place dans la thématique retenue pour le présent ouvrage. Dans le premier temps, nous y exposons la problématique de la différenciation dans l'apprentissage; le deuxième point est consacré à la clarification de la notion centrale de climat ainsi que du concept d'apprentissage qui lui est connexe; dans la troisième section du chapitre se trouvent précisés le cadre conceptuel et la méthodologie de la recherche; tandis que le quatrième point présente les résultats de l'étude et en dégage quelques implications pédagogiques et administratives.

Par-delà la visée générale de se familiariser avec le phénomène du climat d'apprentissage, deux objectifs spécifiques sont poursuivis dans cette réflexion: 1) explorer l'existence et la nature de la relation entre le climat de la classe, et l'apprentissage des étudiants; 2) comparer, d'une part, les climats d'apprentissage, et d'autre part leur incidence sur l'apprentissage des étudiants de différentes classes dans un contexte universitaire.

1- Problématique

Les variations ou différenciations, bref la diversité, dans l'apprentissage apparaissent comme une évidence qu'il n'est point besoin de faire appel aux statistiques pour le démontrer. Anisef et ses collaborateurs (1986) et Lacefield et Mahan (1988) en distinguent trois types: différences de groupe (sexe, ethnie, race, classes sociales), différences individuelles et différences globales. Selon Pauly (1991), les variations dans l'apprentissage sont apparentes à l'intérieur même de chaque classe, les résultats scolaires s'en trouvent influencés, certes, mais n'en sont que le reflet. Duval, Letourneur et Vayer (1987) interprètent ainsi les conséquences de ces différences:

> *[elles] font qu'il y a des élèves qui apprendront plus facilement que d'autres les données formelles imposées par l'école. Ces différences nous expliquent également que, en dehors de toute capacité de comprendre et d'apprendre, il y a des élèves qui s'intégreront plus facilement et d'autres moins facilement dans le système de la classe. Or, cette intégration au monde de l'école est une des conditions du désir d'apprendre. (p. 121).*

Pourquoi donc, à l'école et à l'université, certains élèves et étudiants sont-ils plus motivés, éprouvent-ils plus de satisfaction à étudier et réussissent-ils mieux que d'autres? En d'autres termes, quels facteurs permettent d'expliquer les variations dans l'apprentissage des élèves et des étudiants? En conséquence, sur quels facteurs est-il possible d'intervenir pour améliorer l'apprentissage, pour gérer cette diversité?

Les variations ou les différenciations dans l'apprentissage n'ont pas une même ampleur et s'expliquent par des facteurs divers. Le contexte où baignent ces facteurs réfèrent, la plupart du temps, à des situations particulières qui ne permettent pas une transposition pure et simple, d'une organisation à une autre, des mesures à prendre pour l'améliorer. En outre, les relations entre l'apprentissage et les différents facteurs, et entre ces derniers eux-mêmes, sont souvent difficiles à établir. Dans un article au titre révélateur de cette difficulté, Que faire des enquêtes sur la réussite à l'Université?, Duru-Bellat (1989) confirme que les nombreuses enquêtes sur les facteurs de réussite ou

l'échec, de motivation ou de satisfaction des étudiants mettent en évidence un certain nombre de facteurs, mais souvent difficiles à interpréter. De même, McKeachie et ses collaborateurs (1986) soulèvent la délicate question de savoir quel profit les professeurs de collèges et universités tirent véritablement de la recherche sur l'apprentissage et l'enseignement au Supérieur. Lapeyronnie et Marie (1992) reconnaissent aussi que «la saisie et la mesure de l'échec universitaire sont difficiles et nourrissent depuis longtemps déjà une polémique sur l'efficacité et la productivité de l'université.» (p. 109).

De manière globale, les études menées pour répondre à l'interrogation générale posée par la différenciation dans l'apprentissage s'orientent dans deux directions. Selon la première orientation, c'est l'environnement familial et le milieu socio-économique qui sont déterminants (Coleman, 1966; Bourdieu et Passeron, 1970; Baudelot et Establett, 1971; Herrnstein, 1971; Husén, 1975; Jencks, 1979; Jensen, 1969, 1985; Blake, 1989). Mais des critiques (Gray, 1989) ont reproché à ces études leurs faiblesses méthodologiques et d'avoir oublié que l'école est un système où l'expérience éducative de l'élève prend plusieurs formes et ne se limite pas au seul aspect cognitif qu'elles ont mesuré.

Parallèlement, d'autres travaux ont mis l'accent sur les processus internes de l'école. Ils ont soutenu en effet que les caractéristiques du milieu scolaire, telles que le type de formation des enseignants, leurs traits de personnalité, leur connaissance de la matière à enseigner, la structure de la classe (dimension, organisation physique et aménagement de l'espace, etc.), le climat de la classe, la taille de l'école et les modes de regroupement des élèves selon des niveaux d'habileté ou des programmes, le climat de l'école, le style de gestion de l'école, le leadership pédagogique du directeur, la stabilité du personnel, le caractère articulé des programmes, le type d'encadrement des élèves, la valorisation du succès à l'intérieur de l'école, la différenciation de rythmes d'apprentissage, le maintien de l'ordre et de la discipline dans l'école, la gestion du temps d'apprentissage, etc. exercent une influence notable sur la réussite scolaire (Rutter, 1980; Sirotnik et Oakes, 1981; Holmes, 1982; Purkey et Smith, 1983; Katz et Henry, 1988; Loder, 1990; Pauly, 1991; Thomas, 1991). Ces recherches soutiennent même que cet «effet [est] direct et immédiat sur le rendement scolaire des étudiants, et qu'il n'est plus

possible de penser que le milieu socio-économique auquel les étudiants appartiennent est le seul, ni même le plus important facteur d'explication de leur réussite.» (Trottier, 1981, p. 293).

L'on est ainsi amené à «voir sous un jour différent les conclusions fort pessimistes de Coleman, Jencks, Husén et autres à propos de l'influence de l'organisation scolaire sur la réussite, et à réhabiliter les facteurs scolaires dans la détermination du rendement.» (Ouellet, 1987, p. 88).

Ainsi, Hanushek (1972) a réinterprété les données du Rapport Coleman. Il a constaté que des élèves possédant des caractéristiques similaires quant aux antécédents familiaux, au statut économique et aux résultats scolaires antérieurs, et fréquentant la même école vivaient des expériences d'éducation différentes simplement du fait qu'ils étaient dans différentes classes. Il en conclut que les classes à l'intérieur d'une même école sont le facteur déterminant des variations dans l'apprentissage des élèves. Il préconise, en conséquence, que la recherche de politiques efficaces en matière d'éducation déplacent leur centre d'intérêt de l'école en général vers les classes prises individuellement. Il estime que cette découverte de différences de classes comme source de variation dans l'apprentissage constitue une nouvelle voie d'optimisme pour la recherche sur l'école.

Les travaux des deux courants qui viennent d'être présentés succinctement ont eu leurs mérites, certes. Leurs résultats sont néanmoins restés inconstants: des facteurs qui, selon certaines études, paraissent déterminants n'ont pas forcément, selon d'autres, d'incidence déterminante sur l'apprentissage. Cela ne fait-il pas précisément ressortir la complexité du phénomène d'apprentissage (participation et engagement à étudier, réussite, satisfaction et persévérance dans les études) et la diversité des facteurs qui l'influencent et qu'il faut gérer? Le débat sur les variations dans l'apprentissage des étudiants n'est donc pas clos. Trottier (1981) et Ouellet (1987) estiment nécessaire de relancer les recherches sur cette question. Mais dans quelle direction? Ces auteurs suggèrent précisément d'accorder une attention particulière aux caractéristiques du

milieu scolaire et de se garder de considérer leur influence comme faible et négligeable. Ils suggèrent aussi, comme Hanushek (1972), Bridge, Judd et Moock (1979) et Upcraft et ses collaborateurs (1989) d'ailleurs, de choisir des unités d'analyse plus restreintes, plus susceptibles de fournir des données significatives. Il semble plus facile en effet d'intervenir sur des variables «proximales» ou plus immédiates pour améliorer l'apprentissage que sur des caractéristiques individuelles et socio-économiques des étudiants: celles-ci souvent restent hors de tout contrôle (Levine et Wang, 1983; UNESCO, 1984; Bryk et Raudenbush, 1988; Michaud, Forgette-Giroux et Richard, 1989; Raudenbush et Willms, 1991).

Or, parmi les caractéristiques psychosociales du milieu scolaire le climat d'apprentissage ne constitue-t-il pas une variable importante? Ne serait-il pas une variable médiatrice entre certaines caractéristiques individuelles des étudiants et du professeur et l'apprentissage? En d'autres termes, le climat, comme une sorte de filtre à travers lequel les étudiants interprètent la réalité de leur cadre psychosocial d'apprentissage, serait-il une variable qui explique la variation dans l'apprentissage et sur laquelle les gestionnaires de l'éducation peuvent intervenir pour améliorer le processus enseignement-apprentissage?

La revue de nombreuses études montre que plusieurs chercheurs se sont intéressés au climat d'apprentissage. Ils démontrent que, sans être la seule variable, le climat de l'école et de la classe explique en grande partie la variation dans l'apprentissage.

Il apparaît cependant que les travaux se sont centrés sur le climat de l'organisation scolaire entière, d'une part. D'autre part, les recherches sur le climat d'apprentissage de la classe sont focalisées sur les écoles primaires et secondaires; le niveau universitaire est resté un parent pauvre dans le monde et au Canada français en particulier. Or, la mission d'enseignement (production et transmission des connaissances) de l'université en tant qu'organisation complexe ne s'accomplit-elle pas véritablement au niveau des unités de base que sont les classes dont la gestion incombe, de près ou de loin, tant aux professeurs qu'aux administrateurs?

2- Analyse conceptuelle

Il s'agit, dans cette section, de définir les concepts de climat psychosocial et d'apprentissage. En sciences humaines, les concepts étant souvent polysémiques, c'est-à-dire pouvant prendre plusieurs sens selon les contextes et les traditions, l'analyse conceptuelle constitue une étape privilégiée pour définir et clarifier les concepts-clés de l'étude.

2.1 Essai de définition du climat psychosocial d'apprentissage

Difficile à définir, mais non moins réel, le concept de climat en général a néanmoins été décrit par des auteurs. Ainsi, Halpin et Croft (1963) se sont servi de l'analogie suivante: «le climat est à l'organisation ce qu'est la personnalité à l'individu.» (p. 1). Tagiuri (1968) explicite que le climat résume la qualité de l'atmosphère d'une organisation. Il comprend les dimensions suivantes: l'écologie (les aspects physique et matériel), le système social (la dimension sociale relative aux relations qui se modèlent entre personnes et groupes) et la culture (la dimension qui concerne les croyances, les valeurs, les structures de connaissance...).

Moos (1974a,b, 1976, 1979) a développé des catégories semblables pour expliquer tout environnement humain (universités, hôpitaux, institutions correctionnelles, organisations militaires, familles, groupes sociaux et thérapeutiques, milieux de travail). Appelées écologie sociale, ces catégories comportent les dimensions suivantes: dimensions relations (identifie la nature et l'intensité des relations interpersonnelles au sein d'un milieu donné, et évalue l'étendue de l'engagement du soutien et de l'aide mutuelle des membres dans cette organisation); dimension développement personnel (concerne les directions fondamentales dans lesquelles tendent à s'orienter le développement et la croissance personnelle); dimension maintien et changement du système (indique dans quelle mesure un milieu est ordinairement ouvert à la participation de ses membres, exprime clairement ses attentes, maintient le contrôle et réagit au changement).

Pour sa part, Savoie (1987) définit le climat comme «le reflet des attitudes, des valeurs, des croyances qu'ont les individus à propos de la structure organisationnelle, de leurs collègues de travail et de leur propre rôle en tant que travailleur.» Selon Brunet (1987) et Fourgous et Iturralde (1991), le climat est l'ensemble des attributs organisationnels perceptibles par tout acteur de par ses contacts répétés avec les systèmes, politiques, pratiques et conduites en place, et perçus de manière relativement homogène par ceux qui sont dans un même environnement.

Toutes ces définitions ou descriptions du concept de climat organisationnel renvoient non seulement aux réalités objectives qui constituent l'organisation, mais encore davantage à la perception entretenue par les individus de leur environnement ou de leur situation de travail: la description qu'ils donnent de ce qu'ils vivent constitue le climat organisationnel.

Field et Abelson (1982) ont critiqué la conception traditionnelle du climat qui insiste sur les attributs organisationnels. Ils ont proposé un nouveau modèle qui conçoit le climat comme un phénomène perceptuel qui se vit dans chaque individu. La place centrale y est accordée à l'interaction, à l'intersubjectivité, à la perception des membres comme un phénomène psychosocial: «le climat de groupe et le climat organisationnel émergent du consensus de perceptions réalisé par l'unité des membres.» (p. 196). C'est, résume Brunet (1987), «la façon dont on perçoit les choses qui prend une valeur à nos yeux et d'une façon générale beaucoup plus que la réalité objective.» Ou encore, comme l'explicitent Bertrand et Guillemet (1989), «le climat n'existe pas en dehors des personnes: il est le fruit de leur personnalité, de leurs interactions et de leurs processus d'influences.» (p. 202). En d'autres termes, les individus évaluent le climat en fonction de leur personnalité, de leurs attentes et de leurs besoins.

Les organisations scolaires ont été fortement marquées par les diverses théories de l'organisation. Ainsi, cette importance du climat organisationnel soulignée plus haut et mise en lumière par plusieurs travaux a poussé des chercheurs en éducation à s'intéresser aux caractéristiques spécifiques du milieu scolaire.

Selon Pallas (1988), deux raisons expliquent le foisonnement et la popularité, surtout dans les années 60-80, des recherches sur le climat en éducation: a) la conviction selon laquelle il existe un lien entre le climat de l'école et les produits de l'éducation, particulièrement le rendement scolaire; b) l'on croit que, à la différence d'autres attributs du corps étudiant (facteurs raciaux et ethniques, antécédents socio-économiques, talents individuels que l'on possède en entrant à l'école, etc.), le climat de l'école est une variable «manipulable», sur laquelle on peut intervenir. D'où l'émergence de la notion de climat d'apprentissage. Lui aussi complexe et difficile à définir, celui-ci comprend, d'une part, les caractéristiques de l'école ou de l'université tout entière ainsi que de la communauté ambiante, et, d'autre part, les caractéristiques de la classe.

Les premières constituent le climat organisationnel référant à l'ensemble des attributs d'une organisation, tels que perçus et décrits par ses membres. L'influence du climat organisationnel s'exerce surtout sur la motivation des enseignants. Son incidence sur l'apprentissage des étudiants est, par conséquent, indirecte (Anderson, 1982; Fraser et Rentoul, 1982; Genn, 1984; Hoy et Forsyth, 1986). Certaines de ses composantes sont: le degré perçu de contraintes et de libertés émanant des politiques et règlements en vigueur dans l'organisation, de leur établissement, de leur communication et de leur application; le degré d'autonomie, d'initiative ou de participation reconnu aux membres; la qualité des relations de soutien mutuel, de cohésion, de loyauté, de camaraderie et d'amitié entre collègues de travail; la clarté des buts de l'organisation et la flexibilité des moyens employés pour les atteindre.

Les caractéristiques de la classe constituent le climat spécifiquement d'apprentissage. Celui-ci, dit climat de sous-système ou climat de groupe «se veut relié de façon plus étroite au processus de production de connaissance et se prête plus facilement à une intervention pédagogique.» (Michaud, Forgette-Giroux et Richard, 1989, p. 28). Il peut être diagnostiqué, de façon informelle, en observant les mouvements physiques, les expressions corporelles, la disposition des sièges, les espaces, l'éclairage, les équipements, etc.. À ces facteurs s'ajoutent les aspects importants suivants: référence aux structures formelles ou informelles, centralisées ou décentralisées, simples ou complexes

de l'organisation, à ses valeurs sous-jacentes, aux relations interpersonnelles et à la satisfaction des besoins.

Rentoul et Fraser (1979) ont classifié tous les éléments constitutifs du climat d'apprentissage selon trois dimensions. Cette synthèse, que Michaud et ses collaborateurs (1989) rapportent, rejoint les catégories de Moos:

> *La première, la dimension "relations humaines" à caractère psychologique, porte sur le niveau de participation, l'attachement mutuel entre les élèves et l'appui reçu des enseignants ou de la direction. La seconde, la dimension croissance et orientation personnelle à caractère sociologique, fait référence aux tâches, à l'esprit de compétition, aux normes et aux attentes projetées par le milieu. Et finalement, la dimension innovation porte sur l'organisation du milieu, le contrôle et la créativité, c'est l'aspect pédagogique qui prévaut dans cette dernière composante (p. 29).*

Dans ces composantes l'on peut distinguer «entre, d'une part, le climat général constitué d'éléments provenant de tout l'univers (**U**) et, d'autre part, le climat psychologique (**P**), le climat social (**S**) et le climat psychosocial (**P U S**) constitués [respectivement] d'éléments provenant de l'un, de l'autre ou des deux sous-ensembles.» (Michaud et al, 1989, p. 30).

Schneider et Bartlett (1970) décrivent le climat psychologique «comme la perception personnelle, individuelle des membres d'une organisation ou d'un groupe.» (p. 510). Cet aspect est devenu, dans les années '70, l'objet privilégié des recherches et est le fruit d'une évolution du concept de climat des attributs exclusivement organisationnels qu'il était vers les attributs d'un sous-système spécifique, d'un groupe, voire même d'un individu. Le climat social, quant à lui, est habituellement traité comme un phénomène collectif en ce sens que le climat est considéré comme une forme d'expérience commune des étudiants. Dans la présente étude, les expressions climat psychosocial, climat psychosocial d'apprentissage et climat d'apprentissage ont la même acception et sont interchangeables.

2.2 Clarification de la notion d'apprentissage

L'explicitation de la notion d'apprentissage s'impose en raison de multiples interprétations et utilisations dont elle est l'objet; en raison également d'une certaine évolution que l'étude de l'apprentissage des étudiants a connue sous des influences diverses. L'on peut noter d'abord une forte influence de la tradition psychométrique. Ensuite, le récent développement de nouvelles approches à l'intérieur de la psychologie de l'éducation et de l'évaluation du curriculum, pour l'étude du contexte d'apprentissage, s'est reflété dans la définition de la notion d'apprentissage.

Le concept d'apprentissage a fait l'objet, au cours des dernières décennies, d'intenses recherches. Celles-ci ont évolué d'une sorte de lois générales, telle que la loi d'effet ou produit, vers l'étude de la notion d'apprentissage comme processus d'engagement et de changement plus ou moins permanent dans la personne, qui implique plusieurs agents et qui se réalise dans un contexte psychosocial riche de rôles et d'interactions. La présente étude fait sienne cette seconde vision. Elle aborde cependant le phénomène d'apprentissage, du point de vue opérationnel, par le biais de quelques-uns de ses produits à titre d'indicateurs.

Les indicateurs de l'apprentissage sont généralement de trois ordres: cognitif, affectif et social. Tout comme Astin (1983), Light, Singer et Willett (1990) en distinguent deux types plus couramment exploités par les chercheurs en enseignement supérieur: l'un regroupe la quantité de ce que les étudiants acquièrent durant le semestre; l'autre reflète la qualité de leur apprentissage, c'est-à-dire le degré de leur satisfaction par rapport au cours suivi. En fait, cette typologie correspond aux types cognitif et affectif.

Une recension des écrits récents (1975-1986) de Fraser (1986b) dénombre les variables suivantes qui, à titre d'indicateurs ou résultats, ont été étudiées en relation avec les caractéristiques individuelles et le climat d'apprentissage: le rendement scolaire, les attitudes face aux matières enseignées, la satisfaction, les humeurs, l'absentéisme, l'abandon, les grades académiques envisagés, la robustesse de la classe, l'ajustement,

l'anxiété, l'intelligence, la personnalité, l'image de soi, la confiance en soi, la modernité individuelle, le niveau d'aspiration, la socialisation, etc..

À l'enseignement supérieur en particulier, l'apprentissage et le développement des étudiants sont les buts fondamentaux de l'université que les programmes d'étude et les activités en dehors de la classe visent à atteindre. Pour en évaluer les résultats, les chercheurs utilisent généralement des indicateurs quantifiables du rendement scolaire (résultats obtenus, grades universitaires atteints, poursuite des études au cycle supérieur, admissions à ce cycle, etc.), les aptitudes professionnelles, les valeurs ajoutées et les changements dans le comportement et les attitudes. Astin (1970, 1983), Barlow (1977), Anisef et al., (1986), Warren (1988) et Light, Singer et Willett (1990) attestent que l'utilisation des indicateurs d'ordre scolaire connaît plus de popularité en raison de leur disponibilité, de leur plus grande validité et précision, et du fait qu'ils correspondent de plus près aux buts les plus clairs de l'université.

3- Approche méthodologique

Deux points constituent cette section du chapitre. Le premier est consacré à la quête d'un modèle conceptuel, le second à l'utilisation opérationnelle de ce cadre de référence pour le choix des variables, des instruments de mesure et des techniques d'analyse des données.

3.1 À la recherche d'un modèle conceptuel

Le terme modèle doit être entendu ici comme «un système de relations possibles entre les phénomènes, exprimées en paroles, de façon matérielle, par des graphiques ou par des symboles.» (Snow, 1973, p. 81). Paige (1978) en propose une définition plus précise: «une structure de composantes variées qui se tiennent entre elles de façon à identifier et à prédire les phénomènes comportementaux et naturels par-delà une multiplicité de cadres naturels ou sociaux.» (p. 81). Dans cette recherche, le modèle est donc «une représentation abstraite des phénomènes; même s'il s'agit d'une réalité matérielle,

ce qui importe dans le modèle ainsi entendu, c'est sa fonction de schématisation; le but n'est pas de reproduire en quelque manière le phénomène, mais de le représenter en manifestant l'opposition d'une forme à un contenu.» (Cahiers S.T.S. Science-Technologie-Société, 1984, p. 11).

Plus spécifiquement, le modèle requis pour notre analyse doit avoir valeur explicative, c'est-à-dire «ayant repéré un phénomène comme totalité et dissocié ses parties (c'est décrire), ayant établi les relations et les contraintes qui les associent (c'est comprendre), savoir insérer ce système dans un système plus vaste dont dépend sa genèse, sa stabilité et son déclin» (Cahiers S.T.S, 1984, p. 16). En d'autres termes et bien concrètement, ce modèle doit 1) représenter la configuration que prennent schématiquement les divers types de variables; 2) avoir pour principale caractéristique de dégager les types de liaisons qui existent entre ces variables; 3) être l'expression d'un système, c'est-à-dire montrer que l'ensemble des relations retenues par le modèle à l'intérieur d'un cadre structural de la classe s'insère dans l'organisation universitaire qui, à son tour, est un système ouvert, en interaction avec son environnement ou système social plus vaste.

Ouellet (1982) souligne et explique que «les modèles prennent une importance grandissante en éducation parce qu'ils sont plus facilement compréhensibles et utilisables, soit pour compléter les outils de la pensée, soit comme une nouvelle perspective pour la recherche en éducation» (p. 39) Mais les phénomènes psychosociaux et les relations au sein d'une organisation sont si complexes qu'«IL N'EXISTE PAS DE MODÈLE IDÉAL» (Fourgous et Iturralde, 1991, p. 149) pour les analyser. Il importe donc au chercheur d'en privilégier ou d'en créer un qui soit véritablement pertinent à sa problématique. Cette décision s'impose mais aussi est d'autant plus difficile qu'un modèle peut s'appliquer à une variété de cas d'étude et qu'une recherche peut faire appel à plusieurs modèles conceptuels possibles. Quelques types en sont présentés dans la sous-section qui suit.

3.1.1 Typologie de modèles conceptuels dans l'étude du climat d'apprentissage

Il existe une variété de modèles conceptuels pour analyser les relations du climat et de l'apprentissage. Les chercheurs s'accordent sur l'importance et la pertinence des modèles spécifiques de causalité (Jessor et Jessor, 1973; Snow, 1973; McPartland et al., 1976; Sorensen et Hallinan, 1977; Greenfield, 1979; Burstein, 1980a,b; Anderson, 1982). Trois types en sont connus; ils sont succinctement décrits dans les pages qui suivent. D'ores et déjà, l'on peut résumer que chacun d'eux a sa spécificité. Un examen attentif révèle néanmoins «qu'en plus de la dimension systémique, [ils] s'inspirent également de la psychologie et de la sociologie» (Michaud, Forgette-Giroux et Richard, 1989, p. 31). D'une part, en effet, dans chaque type de modèles apparaissent les éléments constitutifs de l'approche systémique: intrants, processus et extrants. D'autre part, tous ces modèles se fondent sur les postulats suivants que Michaud et ses collaborateurs (1989) ont dégagés chez Roberts (1984): tous les élèves ont au moins certaines habiletés cognitives minimales; l'apprentissage est un processus qui commence dès la naissance et qui n'est pas exclusif à l'école; la performance scolaire est fonction des habiletés de l'élève; l'image de soi et la motivation personnelle ont une incidence sur l'apprentissage; l'acquisition de connaissances nouvelles est un moyen de motiver l'élève; la participation favorise l'apprentissage; les contenus d'apprentissage doivent correspondre aux habiletés et au niveau de préparation de l'élève; les activités à caractère social doivent être prévues; l'apprentissage se fait en fonction de finalités, de buts et d'objectifs; l'apprenant accepte ses responsabilités lorsqu'il prend des initiatives et fait des choix.

3.1.1.1 Modèles additifs

Considérés comme les plus simples (Anderson, 1982), les modèles additifs montrent que chaque variable influence directement les résultats des étudiants de façon distincte mais complémentaire. Toutefois, selon cette perspective, l'enseignement en classe et le contenu du cours restent des facteurs d'importance cruciale, les autres (temps, technologie, connaissances antérieures, caractéristiques individuelles des élèves et de l'enseignant, etc.) jouent un rôle moindre.

Certaines études (Coleman et al., 1966; Hanushek, 1986) ont utilisé ces modèles. Ils accordent une certaine importance à l'influence de la classe, du groupe à l'intérieur de l'école, sur l'apprentissage, et sont d'utilisation opérationnelle facile, certes. Cependant, ils ne reflètent pas adéquatement la réalité où beaucoup de variables en étroite relation interagissent constamment (Levin, 1970; Burstein, 1980a; Dreeben et Barr, 1988; Gamoran, 1991). Certains de leurs défenseurs (Karweit, 1983; Gamoran, 1989) préconisent des mesures pour les améliorer: le temps supplémentaire consacré à l'enseignement doit être utilisé efficacement; les effets du souci de couvrir la matière dépendent en partie de la façon appropriée dont le contenu est effectivement enseigné. Mais les modèles additifs n'en sont pas devenus plus adéquats à mesurer l'apprentissage, tant les difficultés conceptuelles et opérationnelles demeurent.

3.1.1.2 Modèles de médiation

Les modèles de médiation sont ceux où certaines variables servent d'intermédiaires à d'autres, de telle sorte que l'influence des variables distantes (intrants) agit sur les extrants par l'intermédiaire de l'incidence des variables plus proches (processus ou variable médiatrice).

Un modèle de médiation bien connu est celui de Brookover (1982). Il comporte des intrants sociaux de l'école tels que la composition du corps estudiantin et autres intrants individuels considérés comme influant sur les résultats (extrants) des élèves à la fois directement et par l'intermédiaire de l'influence de la structure sociale et du climat social de l'école. Michaud, Comeau et Goupil (1990) l'ont appliqué à l'étude du climat de la classe du niveau secondaire. Tout en présentant plus de mérites que les modèles de type précédent, le modèle de Brookover ne reflète pas adéquatement la réalité ou l'image d'une organisation complexe telle que l'université.

3.1.1.3 Modèles interactifs

Beaucoup de chercheurs croient que les relations entre le climat et les extrants ne sont pas à sens unique. Ils proposent ainsi des modèles dans lesquels l'apprentissage n'est pas une fonction de l'enseignement per se, mais est conçu comme le résultat de l'interaction des caractéristiques individuelles entre elles, et avec celles de la classe ou du groupe, d'une part, et, d'autre part, entre toutes ces variables et celles de l'école entière ainsi que de son environnement externe.

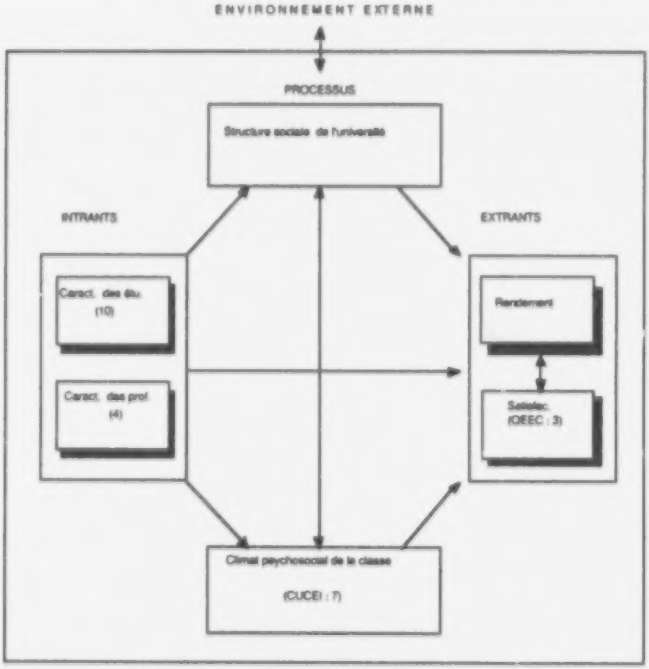
Bien qu'un modèle d'influences simultanées et réciproques reflète plus la réalité, il est infiniment plus complexe, parce que la relation d'une variable avec chaque autre variable doit être spécifiée. Or, elle n'est pas évidente dans tous les cas. D'où, à la différence des modèles additifs, peu de recherches empiriques ont utilisé les modèles interactifs. Sorensen et Hallinan (1977, 1986), leurs auteurs n'accordent qu'un appui mitigé à ces études, parce que leurs données ne contiennent pas de mesure de l'énergie ou l'effort et des conditions contextuelles de l'apprentissage.

Les modèles spécifiques pour la recherche au niveau universitaire se situent, semble-t-il, dans le type systémique interactif (Ramsden, 1987) parce que la majeure partie de l'apprentissage à l'université se réalise en dehors de la classe (Kuh et al., 1991; McKeachie, 1991). Ce type de modèles a l'avantage de situer la classe dans l'environnement interne global de l'université et dans l'environnement externe plus vaste, car dans un système social complexe telle que l'organisation universitaire aucune composante ne peut, elle seule, décrire et expliquer adéquatement la variation dans l'apprentissage. Cependant, les mérites des modèles du type «médiationnel» sont indéniables d'autant que la présente recherche appréhende le climat d'apprentissage comme une variable médiatrice. Le modèle de cette recherche emprunte donc à l'un et à l'autre de ces deux derniers types. C'est un modèle hybride qui est schématisé et spécifié ci-après.

3.1.2 Spécification du modèle conceptuel de l'étude

Le modèle conceptuel privilégié pour cette recherche est un modèle systémique de type "médio-interactif" inspiré respectivement de celui de Brookover (1982) et de Hochbaum (1972). Schématiquement, il prend la configuration suivante (figure 1).

Figure 1
Modèle de l'apprentissage à l'université
inspiré des modèles de Brookover (1982)
et de Hochbaum (1972)



De manière générale, ce modèle comporte quatre types de variables dont il montre les relations: les intrants, le processus, les extrants et l'environnement.

Les intrants peuvent comprendre les caractéristiques individuelles et situationnelles des étudiants, des professeurs, du personnel administratif et du système (commodités matérielles, physiques et technologiques, ressources financières de provenances diverses, etc.), susceptibles d'avoir une incidence directe ou indirecte sur les extrants.

Les extrants sont les objectifs éducatifs, c'est-à-dire les acquis scolaires ou produits de l'apprentissage tant dans le domaine cognitif qu'affectif. Ils peuvent prendre des formes diverses, telles que le nombre de diplômés, les résultats scolaires d'ordre cognitif mesurables, les valeurs-ajoutées (i.e. changements dans le comportement et les attitudes), la contribution aux connaissances mesurables en termes de recherche, contrats et subventions, publications, inventions brevetées, services à la communauté, etc..

Le processus, quant à lui, peut comprendre, d'une part, les caractéristiques de la structure formelle ou sociale de l'université, et, d'autre part, celles de la sous-culture ou groupe des étudiants. La structure formelle est l'environnement global de la complexe organisation universitaire, «distinct, à des degrés divers, de la société élargie dont elle fait partie, en interaction avec les étudiants dans la grande diversité de leurs caractéristiques.» (Hochbaum, 1972, p. 6). Elle comprend les éléments suivants: programmes d'étude et services, programmes et services de soutien; mouvement permanence-départs des personnels étudiant, enseignant et administratif, indicateurs de qualité, mesures de productivité, analyses de planification générale, philosophie de l'éducation, système de valeurs, normes, buts, attentes vis-à-vis des étudiants, attitudes, méthodes, etc..

L'environnement social externe, enfin, est constitué, entre autres, de considérations fiscales et économiques, du réseau des universités, de l'État et du contexte politique, juridique et social, ainsi que d'autres considérations.

Les relations possibles suggérées par le modèle sont nombreuses et s'orientent dans diverses directions. C'est elles qui retiennent essentiellement l'attention des chercheurs et sont l'objet de leurs questions et hypothèses de recherche. Ainsi, lorsque Seneca et Taussig (1987) étudient la relation entre les subventions reçues et l'admission des étudiants à l'Université de Rutgers, ou que Mahler et Benor (1984) examinent l'incidence de la participation des professeurs aux ateliers de formation professionnelle sur leur comportement pédagogique, ou encore que Weber, McBee et Krebs (1983) s'intéressent à connaître le taux de fraude à un examen passé en salle de classe par rapport à celui de l'examen-maison, quel sens prennent ces différentes relations?

La présente recherche se situe essentiellement dans la catégorie de recherches corrélatives et s'intéresse aux relations d'association de type «contexte (ou situation de la classe telle que perçue par les étudiants, ou climat)-processus d'apprentissage». Dans le modèle conceptuel retenu, la direction des flèches indique le sens des relations entre les variables. En effet, le schéma montre que les extrants peuvent être influencés par les intrants et par le processus, directement ou par l'intermédiaire de ce dernier. De plus, le processus (i.e. le climat de la classe) peut, à son tour, subir l'influence des intrants (types d'étudiants qui sont admis dans le système, ainsi que des enseignants qui jouent un rôle d'intervenants privilégiés dans l'apprentissage, etc.). Par ailleurs, la structure de l'université exerce son influence tant sur les intrants que sur le climat de la classe ou la sous-culture. Enfin, le modèle indique l'interaction université-environnement externe: la première reçoit du second des ressources et en retour, elle a une incidence sur lui par sa présence dans la communauté et ses produits qui sont versés dans la société.

Nous convenons qu'un tel modèle conceptuel est complexe et d'utilisation qui relève presque du défi. En effet, aucune étude ne saurait embrasser simultanément ou même séparément toutes les composantes de l'environnement interne et externe de l'université et analyser toutes leurs interactions. Il reste néanmoins important pour le chercheur d'être conscient de l'existence de ces interactions et de l'imbrication des sous-structures de tout le système universitaire. Cette vision doit demeurer présente à l'esprit comme arrière-fond même d'une étude telle que celle-ci qui se limite à un niveau

spécifique: «Tout niveau de recherche doit toujours pouvoir se situer dans l'ensemble du contexte structurel et normatif de l'enseignement supérieur.» (Hochbaum, 1972, p. 15). D'ailleurs Hochbaum, de qui s'inspire la partie interactive du modèle, reconnaît que ce dernier peut valablement être utilisé partiellement; point n'est besoin de l'appliquer dans son intégralité. À partir de ce modèle, quelques variables ont été choisies et sont définies opérationnellement ci-après.

3.1.2.1 Caractéristiques individuelles des étudiants

1) Sexe: le sexe est une caractéristique déterminée biologiquement et qui répartit les êtres en deux genres opposés: le masculin et le féminin.
2) Age: l'âge est évalué en nombre d'années de la date de naissance au moment où la personne interrogée répond au questionnaire. Dans cette étude, il est demandé aux étudiants de s'identifier à une des tranches d'âge suivantes: 0) 18-20; 1) 21-24; 2) 25-27; 3) 28-30; 4) 31 et plus.
3) Années d'études: l'année d'études correspond à l'étape du cycle d'études universitaires en cours. L'étudiant doit indiquer son année d'études en choisissant parmi les étapes suivantes: 0) 1re année; 1) 2e année; 2) 3e année; 3) 4e année.
4) Régime d'étudiants: le régime ou les types d'étudiants sont les catégories officiellement définies par l'université pour répartir ses étudiants par rapport au temps qu'ils consacrent aux programmes d'étude durant la session et aux crédits que l'accomplissement des travaux et les examens donnent droit. Les frais de scolarité auxquels l'étudiant est assujetti sont également fonction du type auquel il appartient. Trois types constitue le régime d'étudiants à l'Université d'Ottawa: 0) temps complet; 1) temps partiel; 2) étudiant spécial.
5) Faculté: c'est la faculté à l'intérieur de laquelle s'offre le cours dont le climat est étudié, abstraction faite de celle où est inscrit l'étudiant qui répond au questionnaire d'enquête.
6) Catégorie de cours: c'est le "statut" de ce cours dans l'ensemble du programme où l'étudiant est inscrit. Ce "statut" se mesure par l'importance du cours dans l'ensemble du programme et en conséquence, par la "force" ou le degré de contrainte qui lie

l'étudiant à suivre ce cours. Il existe trois catégories de cours:
0) obligatoire; 1) facultatif; 2) hors programme.

7) Langue maternelle: c'est la première langue que l'individu a apprise dans son milieu familial restreint qui la parle et qui, par elle, lui transmet sa propre culture. Les deux langues officielles du Canada et de l'Université d'Ottawa, ainsi que tout autre langue de la culture originaire des individus sondés ont été retenues. Ainsi ils répondent par 0) français; 1) anglais; 2) autre.
8) Lieu où l'étudiant a fait l'école secondaire: apparemment claire, cette questionne ne nécessite pas de définition particulière. Les réponses proposées: 0) Ontario; 1) Québec; 2) Ontario et Québec; 3) autres provinces du Canada; 4) autres pays.
9) Lieu de logement: c'est le lieu où l'étudiant demeure au cours de l'année scolaire: 0) sur le campus en résidence pour étudiants; 1) dans un logement seul; 2) un logement partagé avec un ou plusieurs autres étudiants; 3) chez les parents; 4) autre.
10) Projets immédiats au terme des études: c'est ce que l'étudiant interrogé souhaite faire après ses études en cours: 0) aller sur le marché du travail; 1) poursuivre les études au cycle supérieur; 2) poursuivre les études supérieures tout en travaillant.

3.1.2.2 Caractéristiques individuelles des professeurs

Quatre caractéristiques des professeurs ont été retenues dans la présente étude en raison de l'importance qu'elles peuvent revêtir dans la perception des étudiants et dans la carrière du professeur d'université.

1) Sexe: on peut se référer à la définition déjà donnée de ce concept à propos de l'étudiant.
2) Age: Voir aussi la définition donnée plus haut. Les groupes d'âge pour les professeurs étaient les suivants: 0) 25-34; 1) 35-44; 2) 45-54; 3) 55 et plus.
3) Grade universitaire: c'est le diplôme le plus élevé que possède le professeur au moment où il donne ce cours: 0) doctorat; 1) maîtrise; 2) autre.
4) Ancienneté: c'est le nombre des années dans la profession effective d'enseignant, abstraction faite de l'institution d'enseignement où ces années ont été passées. Les tranches d'années suivantes ont été proposées: 0) 1-3; 1) 4-9; 2) 10-19; 3) 20 et plus.

3.1.2.3 Climat psychosocial d'apprentissage

Du point de vue opérationnel, le climat psychosocial de la classe se définit par la moyenne des perceptions des étudiants en tant que groupe. Les dimensions ou attributs ou caractéristiques du cours sur lesquelles les étudiants expriment leur perception sont au nombre de sept:

1) **Personnalisation**: l'accent est mis sur les chances des étudiants d'interagir avec le professeur, et sur l'intérêt porté par celui-ci au bien-être personnel des étudiants.
2) **Participation**: l'étendue de l'engagement et de la participation active et attentive des étudiants aux discussions en classe (au cours).
3) **Cohésion**: l'étendue de la connaissance et du soutien mutuels ainsi que le niveau d'amitié et de solidarité que les étudiants ont entre eux.
4) **Motivation**: le degré du dynamisme reçu et/ou de l'énergie consentie à suivre ce cours. C'est donc la motivation intrinsèque et extrinsèque.
5) **Intérêt pour la tâche**: le niveau de clarté et de la bonne structuration des activités qui se font en classe; les aspects organisationnels tels que la qualité du plan de cours, les références suggérées, etc.
6) **Innovation**: la quantité et la qualité des activités d'apprentissage nouvelles et novatrices que le professeur planifie; ses nouvelles méthodes d'enseignement et la nouveauté des tâches assignées aux étudiants en classe.
7) **Individualisation**: dans quelle mesure les étudiants sont-ils associés au processus décisionnel et sont-ils traités selon leurs différences individuelles d'habileté, d'intérêt et de rythme d'apprentissage?

3.1.2.4 Variable 'extrants' ou acquis scolaires

La variable extrants du modèle est le processus d'apprentissage. Deux indicateurs en sont retenus: le rendement et la satisfaction des étudiants. Opérationnellement, ces deux variables se définissent respectivement comme suit:

1) Rendement: le rendement scolaire est la moyenne de points de la classe obtenue dans le cours dont le climat est étudié.
2) Satisfaction: la satisfaction est la réaction subjective des étudiants par laquelle ils expriment leur contentement par rapport à l'intervention pédagogique ou l'enseignement du professeur.

3.2 Méthodologie de la recherche

Il importe ici de présenter nos démarches pratiques de collecte et d'analyse des données.

3.2.1 Population et échantillon

La population cible de cette recherche se constitue des classes de langue française du premier cycle dans toutes les facultés à l'Université d'Ottawa. Quoique les étudiants du premier cycle passent généralement moins de temps de présence effective aux cours en salle de classe que dans d'autres activités du campus (Kuh et al., 1991), les stimuli relatifs à l'expérience de salle sont probablement parmi les sources les plus significatives de l'influence qui s'exerce particulièrement sur eux (Astin, 1968, p. 50). C'est pourquoi la population considérée dans cette étude est limitée aux quatre premières années de l'université.

L'échantillon de la présente étude est de 39 classes (soit 984 étudiants) dont les enseignants ont accepté de participer à l'enquête. La moyenne d'étudiants inscrits par classe est de 24 étudiants. Le profil des classes est constitué des caractéristiques des étudiants, d'une part, et de celles des professeurs, d'autre part. Quant aux premières, l'échantillon est formé globalement, d'une majorité originaire de l'Ontario, de femmes, âgés de 18 à 24 ans et dont la langue maternelle est le français. En outre, les étudiants sont majoritairement issus des deux années intermédiaires du premier cycle universitaire et se consacrent aux études à temps plein, sans doute pour bien se préparer à affronter le marché du travail auquel la majorité aspire. Par ailleurs, ils manifestent une nette préférence à

habiter, durant la session, chez leurs parents ou à partager le loyer avec une autre personne, de préférence hors campus. Quant aux caractéristiques du corps professoral, jeune et majoritairement masculin, l'échantillon est relativement homogène en ce qui concerne le grade universitaire (près de 80% possèdent un doctorat) et il y a une bonne répartition entre les groupes en ce qui concerne l'ancienneté.

3.2.2 Instruments de mesure

3.2.2.1 Mesure des intrants

Les données sur les variables intrants ont été obtenues à l'aide des questions élaborées à cette fin par l'auteur.

3.2.2.2 Mesure du climat psychosocial d'apprentissage

Le climat psychosocial de la classe a été mesuré à l'aide du College and University Classroom Environment de Fraser et ses collaborateurs (1986), que nous avons adapté en langue française selon les procédures de validation en usage (Busugutsala, 1991) et désormais désigné CUCEI-F. Les caractéristiques des étudiants et des professeurs décrites antérieurement représentent des variables discrètes habituellement utilisées par les chercheurs et ne semblent pas poser problème. De même, la fidélité et la validité du questionnaire de l'évaluation de l'enseignement et des cours (QÉEC) de l'Université d'Ottawa ayant servi à mesurer la satisfaction des étudiants ne sont plus à prouver.

3.2.2.3 Mesure des extrants ou acquis scolaires

1) Le rendement

Pour mesurer le rendement des étudiants dans cette étude, le chercheur a utilisé les moyennes des notes finales des classes (A,B,C...) pour les cours dont le climat a été étudié, afin de les confronter avec les autres données.

2) La satisfaction

Le degré de satisfaction des étudiants a été mesuré à l'aide du "Questionnaire d'évaluation de l'enseignement et des cours" (QÉEC) de l'Université d'Ottawa. Il compte 12 questions dont seulement les trois obligatoires (6, 8 et 9) ont été utilisées dans cette recherche.

3.2.3 Traitements réalisés

L'analyse des données est menée à deux niveaux: celui des individus (étudiants) et celui de la classe. Les traitements nécessaires portent successivement sur 1) la description des caractéristiques des étudiants et des professeurs; 2) la comparaison entre les divers groupes selon les caractéristiques qu'ils présentent; et 3) les relations entre les variables, soit entre le climat et le rendement; le climat et la satisfaction; les intrants et le rendement; les intrants et la satisfaction; les intrants, le climat et le rendement; les intrants, le climat et la satisfaction; les intrants, le climat, le rendement et la satisfaction.

Dans la première étape de cette analyse, nous avons utilisé les statistiques descriptives; dans la deuxième nous avons fait l'analyse de la variance, tandis que pour la dernière étape la recherche a fait appel à la technique de régression. Nous avons jugé ces techniques suffisantes en raison de la simplicité des objectifs de cette étude.

4- Interprétation des résultats et implications de l'étude

Dans l'ensemble, le climat psychosocial de la classe explique 25% de la variation dans la satisfaction globale des étudiants; il en explique 35% par rapport à l'aptitude à enseigner des professeurs, 33% en ce qui concerne l'efficacité à transmettre la matière, et 17% quant à la préparation des cours. Quelques composantes du climat psychosocial tel que mesuré par le CUCEI-F paraissent avoir une incidence déterminante dans la variation de l'apprentissage des étudiants. Il s'agit notamment des variables motivation (=le degré du dynamisme reçu et/ou de l'énergie consentie à suivre le cours. C'est donc la motivation intrinsèque et extrinsèque), personnalisation (=l'accent est mis

sur les chances des étudiants d'interagir avec le professeur, et sur l'intérêt porté par celui-ci au bien-être personnel des étudiants), participation (=l'étendue de l'engagement et de la participation active et attentive des étudiants aux discussions en classe), intérêt pour la tâche (=le niveau de clarté et de bonne structuration des activités qui se font en classe; les aspects organisationnels tels que la qualité du plan de cours, les références suggérées, etc.), et l'innovation (=la quantité et la qualité des activités d'apprentissage nouvelles et novatrices que le professeur planifie; ses nouvelles méthodes d'enseignement et la nouveauté des tâches assignées aux étudiants en classe). La cohésion (=l'étendue de la connaissance et du soutien mutuels ainsi que le niveau d'amitié et l'esprit d'équipe que les étudiants ont entre eux) et l'individualisation (=la mesure dans laquelle les étudiants sont associés au processus décisionnel et sont traités selon leurs différences individuelles d'habileté, d'intérêt et de rythme d'apprentissage) ont une faible incidence. À l'exception de la composante "individualisation", ces résultats concordent avec les conclusions d'autres études théoriques et empiriques dont la revue a été faite dans le cadre de cette recherche.

L'importance des variables motivation, participation et individualisation est particulièrement soulignée dans les nouvelles pratiques pédagogiques dans l'enseignement supérieur comme une voie de l'amélioration de l'apprentissage.

Comment interpréter ces résultats? Le moins que notre étude nous permet d'affirmer est qu'il existe une certaine relation -sinon une relation certaine- entre le climat psychosocial de la classe et l'apprentissage des étudiants tel que nous l'avons mesuré. Mais cette relation n'est pas, selon nous, du type de causalité ou de cause à effet. D'où nous avons évité sciemment les termes tels que effet, impact, variables indépendantes et dépendantes, etc., propres à ce mode de relation. La liaison entre le climat psychosocial de la classe et l'apprentissage des étudiants à l'université est plutôt une sorte d'interdépendance de deux variables en présence d'autres facteurs: c'est une relation d'influence, celle-ci pouvant être réciproque ou à sens unique selon le modèle. Le climat psychosocial de la classe, en effet, explique, c'est-à-dire permet de comprendre, ou influence l'apprentissage et sa variation, soit directement, soit en présence d'autres facteurs, telles les

caractéristiques des étudiants, des professeurs, de l'environnement interne de l'université et externe plus vaste.

Il s'est ainsi avéré que la variable faculté ou, en fait la discipline enseignée, a une relation statistiquement significative avec tous les trois aspects de la satisfaction des étudiants; les autres caractéristiques de ces derniers n'en influencent que l'opinion par rapport à l'un ou l'autre aspect, ou même aucune comme c'est le cas de la variable lieu de logement des étudiants au cours de la session. Il est apparu aussi que seule la satisfaction des étudiants par rapport aux aspects préparation et aptitude de l'enseignement accuse des différences significatives en regard des variables sexe et âge des professeurs.

Apparemment faible, le pourcentage de la variation de l'apprentissage qu'explique le climat psychosocial (r^2=0,25) est néanmoins d'autant plus appréciable que la majeure partie (70%) du temps, des activités éducatives et du développement des étudiants à l'université se passe sur le campus en dehors de la classe (Ramsden, 1988; Kuh *et al.*, 1991). On doit donc se garder de considérer a priori l'influence du climat de la classe à l'université comme négligeable. Au contraire, elle mérite d'autant plus d'attention que le rendement et la satisfaction des étudiants en relations desquels elle a été examinée dans notre recherche, ne sont que des indicateurs mesurables de l'apprentissage, celui-ci ayant été défini comme processus plus large et complexe. De même, le processus d'enseignement-apprentissage n'est pas un acte mécanique ou purement bureaucratique, il est un acte humain et un lieu de rôles, d'interrelations et d'émotions souvent difficiles à mesurer.

Le second objectif de notre étude était de comparer, d'une part, les climats d'apprentissage, et d'autre part, leur influence sur les acquis scolaires des étudiants de différentes classes. Cette double comparaison s'est avérée d'autant plus difficile ou moins concluante que les cours dont le climat psychosocial a été étudié sont hétérogènes. Les climats et leur influence varient en effet en raison de multiples facteurs: les différents moments où ils sont mesurés, la qualité des instruments de mesure utilisés, les caractéristiques individuelles des étudiants, des professeurs et celles liées intrinsèquement aux

cours, les facteurs organisationnels et environnementaux, etc. Or notre étude est limitée et loin d'avoir considéré tous ces impondérables. D'où la généralisation de ses résultats non seulement reste hors de sa nature et de ses objectifs, mais encore serait d'autant plus indue que le petit échantillon de 39 classes ou cours n'est même pas représentatif de la seule Université d'Ottawa. Pas plus, d'ailleurs, que celle-ci n'est représentative des universités canadiennes de langue française. On est donc là aussi devant une diversité difficile non seulement à étudier pour le chercheur, mais aussi à gérer pour le pédagogue et l'administrateur.

Une telle recherche est-elle pour autant dénuée de tout intérêt pour les chercheurs et les gestionnaires de l'éducation? Sa contribution est modeste et peut se résumer dans ses implications d'ordres imbriqués pédagogique et administratif, c'est-à-dire concernant respectivement l'amélioration de l'enseignement-apprentissage et la prise de décision des administrateurs.

Les implications d'ordre pédagogique de cette réflexion découlent de sa conclusion majeure: le climat psychosocial de la classe influence positivement l'apprentissage des étudiants, c'est-à-dire plus le climat psychosocial de la classe est perçu favorablement par les étudiants, plus il tend à contribuer à un apprentissage élevé de ces derniers. Il n'est pas pour autant une panacée ni le seul facteur qui influence l'apprentissage, mais il en fait la différence. Dès lors, la mesure et l'amélioration du climat d'apprentissage n'incombent-elles pas aux professeurs au premier chef? Ils devraient participer aux discussions sur le climat d'apprentissage et s'initier aux techniques de son inventaire et de son diagnostic pour leurs propres classes; ils devraient être préparés à reconnaître les caractéristiques sur lesquelles il importe d'intervenir davantage; il conviendrait que les enseignants d'université, à côté de leur professionnalité de chercheur, acquièrent une réelle professionnalité d'enseignant. Mais cette gestion de la classe n'est pas aisée en raison, entre autres, de diverses personnalités et de caractéristiques individuelles hétérogènes des étudiants dont les perceptions constituent le climat d'apprentissage. La motivation des enseignants dans cette quête de l'excellence dans l'enseignement-apprentissage dépend aussi des leaders académiques et de l'institution.

Ceux-ci devraient: 1) se montrer intéressés et être perçus comme intéressés aux efforts de quiconque travaille à l'amélioration de l'enseignement-apprentissage; 2) apprécier et encourager toute initiative en vue de l'excellence en éducation; 3) inciter les gens dans leurs institutions, par des mesures et des renforcements positifs appropriés, à s'engager résolument dans la voie de l'excellence en enseignement-apprentissage; 4) promouvoir, à l'intérieur de l'organisation universitaire, des débats et des projets de recherche sur la classe, afin d'offrir aux professeurs l'occasion d'y participer en vue de leur développement professionnel. Bref, il s'agit, pour les administrateurs, d'assumer efficacement leur leadership pédagogique, quoique celui-ci reste, lui aussi, un rôle malaisé à remplir dans une institution de type universitaire.

Par ailleurs, la recherche sur la variation dans l'apprentissage peut se circonscrire aussi dans l'analyse institutionnelle globale. À ce titre, elle peut constituer pour les administrateurs universitaires, ne serait-ce qu'indirectement, une source d'informations utiles à l'amélioration du climat organisationnel et à la prise de décision appropriées. Ainsi, les opinions des étudiants recueillies à l'occasion de l'évaluation formelle des cours et de l'enseignement, tout en ayant leurs limites, devraient être davantage prises en considération dans le processus décisionnel en vue du recrutement, du maintien et de la promotion des professeurs.

Ces quelques implications sont simplement des spéculations ou extrapolations possibles que nous pouvons raisonnablement déduire de notre observation d'une réalité qui reste complexe et sujette à discussion.

CONCLUSION

Notre étude n'a touché qu'à un infime mais important et complexe phénomène de l'organisation universitaire qui explique, en partie, la différenciation dans l'apprentissage. Par là même nous avons montré la diversité des facteurs qui influencent l'apprentissage et qu'il importe aux enseignants et aux administrateurs de gérer. À cet effet ainsi que pour une recherche théorique, nous privilégions une approche systémique, susceptible de situer le climat de la classe et le processus d'apprentissage dans un cadre riche de diversité, de rôles et d'interrelations. Nous avons, dans notre recherche, privilégié les témoignages des étudiants et tenté de comprendre comment ils vivaient et interprétaient leur contexte d'apprentissage, plutôt que de nous baser sur les réalités objectives de l'organisation universitaire. Cette vision subjective d'un sous-système de l'université n'est ni vraie ni fausse et aucun jugement global ne peut en être tiré. Elle est simplement celle des étudiants et guide leur action. Elle s'enracine dans un espace de travail, de contraintes et de rapports entre eux, avec leurs enseignants et leurs milieux. Elle se fonde aussi sur leurs projets professionnels et sociaux. C'est ce que nous considérons comme l'importance existentielle plutôt que statistique de l'incidence du climat psychosocial de la classe sur l'apprentissage. Ainsi, nous croyons qu'un climat d'apprentissage absolu et idéal n'existe pas; il est contextuel, pourvu que les étudiants s'y développent, s'y sentent bien et que l'écart entre ses composantes soit réduit.

L'on comprend dès lors que, actuellement, les chercheurs en éducation commencent à -ou devraient- s'éloigner des études purement quantitatives et statistiques pour se tourner vers celles qui privilégient la compréhension accrue des situations diverses plutôt que l'exposé et la publication des résultats empiriques. Ainsi, en est-il des recherches sur la classe comme la présente dont le but fondamental n'est pas de présenter, de publier ou de rapporter des résultats, mais bien d'éclairer et d'aider à comprendre et à gérer les variations ou la diversité dans l'apprentissage des étudiants.

Cette contribution ne reste qu'une ébauche de la recherche qui doit s'intensifier particulièrement en langue française sur la classe et les organisations universitaires. Les études ultérieures, de préférence longitudinales, devraient inclure aussi les perceptions des professeurs sur le climat de la classe et utiliser des techniques d'analyse plus poussées; elles devraient retenir un plus grand nombre de variables reflétant davantage la réalité universitaire et socioculturelle dans sa complexité et sa diversité.

RÉFÉRENCES

ANDERSON, C.S. (1982). The Search For School Climate: A Review of the Research. *Review of Educational Research*, 52(3), 368-420.

ANISEF, P. *et al*, (1986). *Models and Methodologies Appropriate to The Study of Outcomes of Schooling in Ontario's Multicultural Society*. Toronto: Queen's Printer for Ontario.

ASTIN, A.W. (1968). *The College Environment*. Washington: American Co. il on Education.

_____, (1970). The methodology of research on College impact, part one. *Sociology of Education*, 43, 223-254.

_____, (1983). *Student Outcomes Questionnaire: An Implementation Handbook*. National Center for the Higher Education Management Systems, The College Board.

BARLOW, M. (1977). *Notes et résultats scolaires de nos enfants*. Paris: Éd. du Centurion.

BAUDELOT, C., & ESTABLETT, R. (1971). *L'école capitaliste en France*. Paris: François Maspero.

BERTRAND, Y., & GUILLEMEt, P. (1989). *Les organisations. Une approche systémique*. Sainte-Foy: Télé-Université.

BLAKE, J. (1989). *Family Size and Achievement*. Berkeley: University of California Press.

BOURDIEU, P., & PASSERON, J.C. (1970). *La reproduction*. Paris: Éditions de Minuit.

BRIDGE, R., JUDD, C.M., & MOOCK, P.R. (1979). *The Determinants of educational outcomes. The Impact of families, peers, teachers and Schools*. Cambridge: Ballinger Publishing Co.

BROOKOVER, W.B. (1982). *Classroom climate and student behavior. Paper presented at the American Educational Research Association*. New York.

BRUNET, L. (1987). Le climat organisationnel et le milieu scolaire. In C. Barnabé & H.C. Girard, *Administration scolaire. Théorie et pratique*. Chicoutimi: Gaëtan Morin.

BRYK, A., & RAUDENBUSH, S.W. (1988). Toward a More Appropriate Conceptualization of Research on School Effects: A Three-Level Hierarchical Linear Model. *American Journal of Education*, 97, 65-108.

BURSTEIN, L. (1980a). The analysis of multilevel data in educational research and evaluation. In D.C. Berliner (Éd.), *Review of research in education*, vol. 8. Washington: American Educational Research Association.

_____, (1980b). The role of levels of analysis in the specification of educational effects. In C.E. Bidwell & D.M. Windham (Éd.). *The analysis of educational productiviy. Vol. 1. Issues in microanalysis*. Cambridge: Ballinger.

BUSUGUTSALA, G.G. (1991). *Validation du questionnaire sur le climat psychosocial de la classe au collège et à l'université*. Étude non publiée.

CAHIERS SCIENCE - TECHNOLOGIE - SOCIÉTÉ (S.T.S.) (1984). *Querelle de modèles*. Paris: Éd. du Centre national de la recherche scientifique.

COLEMAN, J.S. *et al.* (1966). *Equality of educational opportunity*. Washington: US Printing Office.

DREEBEN, R., & BARR, R. (1988). The formation and instruction of ability groups. *American Journal of Education*, 97, 34-64.

DURU-BELLAT, M. (1989). Que faire des enquêtes sur la réussite à l'Université? *l'Orientation scolaire et professionnelle*, 18(1), 59-70.

DUVAL, A., LETOURNEUR, G., & VAYER, P. (1987). *Les communications dans la classe et l'apprentissage de l'enfant*. Paris: Armand Colin-Bourelier.

FIELD, R.H.G. & ABELSON, M.A. (1982). Climate: A Reconceptualization and Proposed Model. *Human Relations*, 35(3), 181-201.

FOURGOUS, J.-M., & ITURRALDE, B. (1991). *Mesurer et améliorer le climat social dans l'entreprise*. Paris: Les éd. d'Organisation.

FRASER, B.J. (1986). *The Study of Learning Environments*. Vol. 1. Salem: Assessment Research.

FRASER, B.J. *et al.* (1986). Validation and Application of the College and University Classroom Environment Inventory (CUCEI). In B.J. Fraser, *The Study of Learning Environments*, vol. 2. Perth: Curtin University of Technology.

FRASER, B.J. & RENTOUL, A.J. (1982). Relationship between school level and classroom level environment. *The Alberta Journal of Educational Research*, 28(3), 212-225.

GAMORAN, A. (1989). Measuring curriculum differentiation. *American JOurnal of Education*, 97, 129-143.

_____, (1991). Schooling and Achievement: Additive versus Interactive Models. In S.W. Raudenbush & J.D. Willms, *Schools, Classrooms, and Pupils. International Studies of Schooling from a Multilevel Perspecive*. New York: Acadmic Press Inc.

GENN, J.M. (1984). Research into the climate of Australian schools, colleges and universities: Contribution and potential of need-press theory. *Australian Journal of Education*, 28 227-248.

GRAY, P.J. (1989). *Achieving Assessment Goals Using Evaluation Techniques*. San Francisco: Jossey-Bass.

GREENFIELD, T.B. (1979). Ideas versus data: How can the data speak for themselves? In G.L. Immegart, & W.L. Boyd (Éd.). *Problem-finding in educational administration: Trends in research and theory*. Lexington: D.C. Health.

HALPIN, I.G., & CROFT, D.B. (1963). *Organizational climate of schools*. Chicago: University of Chicago Press.

HANUSHEK, E. (1972). On the Value of Equality of Educational Opportunity as a Guide to Public Policy. In Mosteller & Maynihan (Éd.), *On Equality of Educational Opportunity*.

HERRNSTEIN, R.J. (1971). IQ. *The Atlantic Monthly*, 228(3), 44-64.

HOCHBAUM, J. (1972). Structure and Process in Higher Education In K.A. Feldman, *College and Student, Selected Readings in the Social Psychology of Higher*. Toronto: Pergamon Press.

HOLMES, M. (1982). School level effects on learning. A framework for understanding. *Aspects of Education*, 27, 27-51.

HOY, W.K. & FORSYTH, P.B. (1986). *Effective Supervision. Theory into Practice*. New York: Randow House.

HUSÉN, Y. (1975). *Influence du milieu social sur la réussite scolaire*. Paris: O.C.D.E.

JENCKS, C.S. (1979). *L'inégalité: influence de la famille et de l'école en Amérique*. Paris: Presses universitaires de France.

JENSEN, A.R. (1969). How much can we boost I.Q. and scholastic achievement? *Harvard Educational Review*, 39(1), 1-123.

_____, (1985). Coompensatory education and the theory of intelligence. *Phi Delta Kappa*, 66(6), 554-558.

JESSOR, R. & JESSOR, S.L. (1973). The Perceveid Environment in Behavioral Science. Some Conceptual Issues and Some Illustrative Data. In G.H. Elder, Jr (Éd.). *Linking Social Structure and Personality*. London: Sage Publications.

KARWEIT, N. (1983). *Time on Task: A Research Review*. Baltimore: Center for the Social Organization of Schools, Report No. 332.

KATZ, J, & HENRY, M. (1988). Turning *Professors into Teachers. A New Approach to Faculty Development and Student Learning*. New York: American Council on Education/MacMillan Publishing Co.

KUH, G.D., *et al.* (1991). *Involving Colleges. Successful Approaches to Fostering Student Learning and Development Outside the Classroom*. San Francisco: Jossey-Bass.

LACEFIELD, W.E., & MAHAN, J.M. (1988). Factors influencing Satisfaction of non-traditional Students with Mainstream Graduate Programs. *Educational Research Quarterly*, 12(2), 36-50.

LAPEYRONNIE, D., & MARIE, J.-L. (1992). *Campus Blues. Les étudiants face à leurs études*. Paris: Éd. du Seuil.

LESSARD, G. (1994). "École et gestion de la diversité". Communication à l'ACFAS, Montréal, le 17 mai 1994.

LEVIN, H.M. (1970). *A new model of school effectiveness: A report on recent research on pupil achievement*. Stanford: Stanford University, Standford Center for Research and Development on Teaching.

LEVINE, J.M., & WANG, M.C. (1983). *Teacher and Student Perceptions: Implications for Learning*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.

LIGHT, R.J., SINGER, J.D. & WELLETT, J.B. (1990). *By Design. Planning Research on Higher Education*. Cambridge: Harvard University Press.

LODER, C.P.J. (Éd.) (1990). *Quality Assurance and Accountability in Higher Education*. London: The Bedford Way Series.

MAHLER, S. & BENOR, D.E. (1984). Short and long term effects of a teacher-training workshop in medical school. *Higher Education*, 13, 265-273.

MCKEACHIE, W.J. (1990). Research on College Teaching: The Historical Background. *Journal of Educational Psychology*, 82(2), 189-200.

MCKEACHIE, W.J. *et al.* (1986). *Teaching and Learning in the College Classroom. Review of the Research Literature*. Ann Arbor: The University of Michigan.

MCPARTLAND, J.M. *et al.* (1976). *Productivity of schools: Conceptual and methodological frameworks for research* (Report No. 218). Baltimore: Johns Hopkins University, Center for the Study of Social Organization of Schools, October 1976. (ERIC Doc. Repr. Service No. ED 133 316).

MICHAUD, P., COMEAU, M., & GOUPIL, G. (1990). Le climat d'apprentissage; les perceptions et les attentes des élèves et des enseignants. *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation*, 15(1), 57-71.

MICHAUD, P., FORGETTE-GIROUX, R., & RICHARD, M. (1989). Le Climat d'apprentissage: Analyse conceptuelle. *The Journal of Educational Thought/ Revue de la Pensée Éducative*, 23(1), 27-43.

MOOS, R.R. (1974a). *Evaluating Treatment Environment: A Social Ecological Approach*. New York, Wiley.

_____, (1974b). *The Social Climate scales: An Overview*. Palo Alto: Consulting Psychologists Press.

_____, (1976). *The Human Contact: Environmental Determinants of Behavior*. New York: Wiley.

_____, (1979). *Evaluating Educational Environment*. San Francisco: Jossey-Bass.

OUELLET, R. (1987). Effet de l'organisation scolaire sur la réussite scolaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 13(1), 85-97.

OUELLET, A. (1982). *Processus de recherche. Une approche systémique*. Sillery: Presses de l'Université du Québec.

PAIGE, R.M. (1978). *The Impact of the Classroom Learning Environment on Academic Achievement and Individual Modernity in East Java, Indonesia*. Thèse de doctorat, Stanford University.

PALLAS, A. (1988). School Climate as Mediator of Educational Inputs and Outputs. In B.J. Fraser, *The Study of Learning Environments, I*. Salem: Assessment Research.

PAULY, E. (1991). *The Classroom Crucible. What Really Works, What Doesn't, and Why*. New York: BasicBooks (Harper Collins Publishers).

PURKEY, S.C., & SMITH, M.S. (1983). Effective schools: A review. *The Elementary School Journal*, 83(4), 427-452.

RAMSDEN, P. (1987). Improving Teaching and Learning in Higher Education: The case for a relational perspective. *Studies in Higher Education*, 12(3), 275-286.

_____, (1988)*Improving Learning. New Perspectives*. New York: Korgan.

RAUDENBUSH, S.W. & WILLMS, J.D. (1991). *Schools, Classrooms, and Pupils. International Studies of Schooling from a Multilevel Perspective*. New York: Academic Press Inc.

RENTOUL, A.J., & FRASER, B.J. (1979). Conceptualization of enquiry-based or open classroom learning environments. *Journal of Curriculum Studies*, 11(3), 233-245.

ROBERTS, D.L. (1984). Ideal teaching/learning environments and effective supervisory climates: Contradictory or comparable? *Education*, 105(2), 173-179.

RUTTER, M. (1980). School influence on children's behavior and development: The 1979 Kenneth Blackfan Lecture, Children's Hospital Medical Center, Boston. *Pediatrics*, 65, 208-220.

SAVOIE, A. (1987). *Le perfectionnement des ressources humaines en organisation. Théories, méthodes et applications*. Montréal: Les éd. Agence d'ARC Inc.

SCHNEIDER, B., & BARTLETT, C.J. (1968). Individual differences and organizational climate, I: The research plan and questionnaire development. *Personnel Psychology*, 21, 323-333.

SENECA, J.J. & TAUSSIg, M.K. (1987). The effects of tuition and financial aid on the enrollment decision at a state university. *Research in Higher Education*, 26, 337-362.

SIROTNIK, K.A., & OAKEs, J. (1981). A contextual appraisal system for schools: Medicine or madness? *Educational Leadership*, 39(3), 164-173.

SNOW, R.E. (1973). Theory construction for research on teaching. In R.M.W. Travers (Éd.). *Second handbook of research on teaching*. Chicago: Rand McNally.

SORENSEN, A. & HALLINAN, M.T. (1977). A reconceptualization of school effects. *Sociology of Education*, 50, 273-289.

TAGIURI, R. (1968). The concept of organizational climate. In R. Tagiuri & G.H. Litwin (Éd.), *Organizational climate: Exploration of a concept*. Boston: Harvard University, Division of Research, Graduate School of Business Administration.

THOMAS, A.M. (1991). *Beyond Education. A New Perspective on Society's Management of Learning*. San Francisco: Jossey-Bass.

TROTTIER, C. (1981). L'impact des facteurs scolaires sur la réussite des étudiants au niveau secondaire: perspectives d'analyse et avenues de recherche. *Revue des sciences de l'éducation*, 7(2), 287-297.

UNESCO (1980). *Report of a Consultative Meeting in Educational Administration and Planning*. Bangkok: UNESCO, Regional Office for Education in Asia and Oceania.

UPCRAFT, M.L. *et al.*, (1989). *The Freshman Year Experience. Helping Students Survive and Succeed in College*. San Francisco: Jossey-Bass.

WARREN, J. (1988). Cognitive Measures in Assessing Learning. *Implementing Outcomes Assessment: Promise and Perils*, 59, 29-39.

WEBER, L., McBee, J., & Krebs, J. (1983). Cité par Light, Singer, & Willett, (1990). *Op.cit.*

CHAPITRE 10

COLLÉGIALITÉ ET GESTION DE L'ÉCOLE: UN MODÈLE

par

Vivi Koffi et
Paul Laurin

Notices biographiques

Vivi Koffi est chargée de cours et professionnelle de recherche au département des sciences de l'éducation à l'Université du Québec à Trois-Rivières. Elle est spécialisée en administration scolaire et son champ d'intérêt est: Excellence en éducation: réorganisation scolaire; conflit de rôle et sa gestion dans les organisations scolaires.

Paul Laurin, Ph.D., Administration scolaire. À l'Université du Québec à Trois-Rivières: directeur du Module d'enseignement secondaire (1969-1971); directeur du Comité d'études avancées en éducation (1974-1976); directeur régional du ministèere de l'Éducation du Québec (1978-1980); doyen des Études avancées et de la recherche (1980-1987); directeur du doctorat en sciences de l'éducation (1989).

Champs d'intérêt: les centres d'évaluation en milieu scolaire, le pouvoir des dirigeants scolaires, la formation à distance.

Implication aux plans régional et national par de nombreux articles et conférences. Au niveau international, responsable d'un progamme de formation à distance à la république des Seychelles.

INTRODUCTION

Porter un regard critique et rétrospectif sur l'évolution intellectuelle, administrative, sociale et économique des écoles en Amérique du Nord nous amène à croire comme Roland Barth (1991) que la plupart des écoles ont besoin d'amélioration. Depuis plus d'une décennie, auteurs, écrits, conférences ont cherché à connaître les causes de l'inefficacité des écoles, mais peu se sont intéressés à l'importante relation entre les adultes au sein de l'école et à la façon dont l'esprit d'initiative, l'entraide, la confiance mutuelle et l'énergie qu'ils dégagent doivent être encouragés en vue de l'excellence. Par ailleurs, dans son rapport annuel sur l'état et les besoins de l'éducation en rapport avec le modèle de gestion en vigueur dans les écoles québécoises, le Conseil supérieur de l'éducation (CSE, 1993) dresse un bilan sévère de la situation de la gestion et du modèle qui l'inspire. On trouve dans les écoles une trop grande concentration des dirigeants sur l'administration des affaires courantes et ponctuelles; des carences importantes relatives à la vision prospective, au leadership de participation et à l'évaluation critique; peu d'empressement à effectuer l'examen critique des actions et à évaluer les résultats obtenus. Toutes ces considérations nous amènent à nous pencher sur une des façons, parmi tant d'autres, d'améliorer la gestion des écoles en vue de l'excellence.

Ce texte rend compte de la façon d'entraîner les adultes de l'école, issus de styles de personnalité différents, d'intérêts différents et parfois divergents, de formation et de cultures différentes, d'allégeances différentes et même de milieux sociaux différents, à

travailler ensemble afin d'accomplir des missions communes de l'école pour l'atteinte de l'excellence tant convoitée. Cette voie à choisir est communément nommée collégialité.

Tout d'abord, nous définirons la collégialité en relation avec la «congénialité», en mettant ensuite l'accent sur les avantages de la collégialité dans une institution scolaire. Puis, nous examinerons les précautions à prendre pour la mise en place du projet collégial que suivront, enfin, le modèle d'implantation et la conclusion.

1- La collégialité: à la recherche d'une définition

1.1 La collégialité

Dans le vocabulaire du management, la collégialité est un mot nouveau et n'a peut-être pas assez de connotation administrative. Étant donné que le management est un art et que tout art a ses règles, définir ces dernières suppose de s'appuyer sur le peu d'explications théoriques disponibles et surtout, sur la pratique, car les concepts et les mots naissent souvent de celle-ci. Définir encore les règles de l'art du management de l'école, suppose de travailler sur les constantes qui veulent mettre de l'avant l'élément suivant: une école bien «assise» pour l'atteinte de la qualité totale. La collégialité tient compte de ces constantes.

Or, la collégialité comme composante du management voit peu à peu son émergence dans les organisations scolaires. Ce mot en quelque sorte nouveau, difficile à définir, comme n'a pas manqué de le souligner Barth (1991), a suscité notre curiosité définitoire. Nous nous sommes livrés à un petit jeu auquel nous nous sommes amusés, afin d'y trouver un sens qui convienne. Il s'est tout simplement agi de découper le mot collégialité, de l'écouter, de l'habiller. Cette méthode a trouvé ses lettres de noblesse comme technique de recherche de définitions, de confrontation d'idées, de créativité, et permet de résoudre souvent des problèmes conceptuels en apportant des idées variées.

Qu'avons-nous pu récolter à partir de ce terme collégialité? Tout d'abord, avant d'aller à l'étymologie - puisque c'est toujours préférable de recourir à l'étymologie des mots, vue leur évolution dans le temps - en laissant vaguer nos idées, en faisant des associations de syllabes et finalement, en cassant le terme en deux, «collège -alité», nous nous sommes retrouvés devant trois possibilités: collège et collègue, mots dénotés, et «colléguer», mot, non dénoté.

Tout d'abord, le mot collège dérive du latin «collegium» qui signifie groupement ou confrérie. Le Petit Robert explique le collège comme suit: «corps de personnes revêtues d'une dignité ou de fonctions sacrées» ou encore «établissement d'enseignement».

Ensuite, le mot collègue signifie personnes officiellement nommées ou élues pour exercer des tâches en commun; ce sont des confrères.

Enfin, nous nous sommes dit que bien que colléguer ne soit pas dénoté, en tenant compte du fait que le préfixe savant «co», d'origine latine, entre dans la composition du mot, nous pouvons l'expliquer comme suit:

«colléguer» = léguer avec ou encore léguer mutuellement quelque chose, soit des connaissances, des aptitudes ou du pouvoir.

Au terme de notre petite recherche, nous définissons la collégialité comme suit:

- une confrérie de personnes qui sont des collègues regroupés en équipe,
- revêtues d'une dignité,
- se conférant des fonctions et responsabilités,
- et se léguant le pouvoir et l'autorité d'exercer ces dites fonctions.

Cependant, se baser uniquement sur la pratique et les définitions qui s'apparentent au fait de léguer des connaissances, du pouvoir et de travailler en groupe ne suffit pas; il nous faut alors faire intervenir certaines explications d'auteurs qui se sont, tant soit peu penchés sur ce terme.

Pour Barth (1988, 1991), la collégialité est un mot difficile à épeler, dur à prononcer et encore plus, difficile à définir. Selon lui, ce terme signifie une communauté de leaders, communauté dans laquelle on partage les mêmes croyances, les mêmes rites, les mêmes normes, les mêmes activités, en somme, la même vision. Edmonds (1979) présente la collégialité sous la bannière des facteurs ci-après énumérés: fort leadership, développement des habiletés de base, savoir fixer des buts et les atteindre en équipe, savoir contrôler le progrès scolaire et mettre de l'ordre dans son environnement. La collégialité est le fait que l'école est une communauté d'apprenants tout en n'ignorant pas que, lorsqu'on parle d'apprenants, on tient compte autant des enseignants que du directeur d'école.

La collégialité est aussi utilisée sous le terme «team management» pour décrire la façon dont le personnel de l'école s'y emploie pour prendre des décisions ensemble (Lindelow et Bentley, 1989). Pour Harold McNally (1989), la collégialité ne doit pas s'appliquer seulement dans les écoles. On doit faire intervenir aussi les conseillers scolaires, les directeurs généraux, le personnel de la commission scolaire et les cadres moyens qui ont la responsabilité et l'autorité de participer au processus de prise de décision dans les systèmes scolaires.

Selon Tjosvold et Tjosvold (1991), la collégialité va plus loin. Ouvert, le fait collégial amène le directeur d'école à s'éprouver sur la manière de gagner ses enseignants, issus de différentes cultures, de différents milieux et styles, individus investis d'intérêts parfois divergents, qui doivent travailler ensemble pour l'accomplissement d'objectifs communs dans une même optique.

La définition la plus explicite qui reflète ce fait collégial dans les écoles est celle de Judith Warren Little (1982) citée par Sergiovanni (1992). Pour cette auteure, la collégialité au sein de l'école a trait à quatre comportements spécifiques:

1- enseignants et directeur s'intéressent à la pratique de l'enseignement et de l'apprentissage,
2- ils s'engagent dans la pratique de l'enseignement et de l'administration,

3- ils s'engagent dans la planification, la conception, la recherche et l'évaluation des programmes d'études,
4- ils s'enseignent mutuellement ce qu'ils connaissent à propos de l'enseignement, de l'apprentissage et de la direction.

Pour corroborer les points émis par l'auteur précédent, Johnson (1990) a identifié deux dimensions importantes à prendre en considération, afin de jeter les bases de la collégialité: avoir de bons enseignants et une bonne culture de l'école. Les bons enseignants discutent toujours à propos de tout ce qui tourne autour de leur succès et bien-être réciproque. Une bonne culture scolaire privilégie les normes démocratiques aux normes administratives bureaucratiques; met l'accent sur l'équipe, l'écoute et la confiance mutuelles, tout en éliminant au sein de l'école l'isolement et la formation de cliques d'amis. Il est important de noter que la notion de clique relève de la «congénialité».

1.2 La «congénialité»

Dans la plupart des organisations scolaires, on rencontre ce que Barth (1991) appelle la «congénialité», concept qu'il différencie de la collégialité. Dans les écoles, la collégialité se confond avec la «congénialité», qui émerge de l'accord de sentiment naturel et d'amitié qui existe entre les enseignants. Cette relation d'amitié est caractérisée par la loyauté, la confiance, la facilité du partage d'idées, la complicité entre pairs, facteurs qui suscitent la mise en place de cliques ou de groupes d'amis formés sur une base d'affinité, excluant ainsi ceux qui ne «sont pas choisis». Lorsque la «congénialité» atteint un niveau élevé, une forte culture informelle favorisant la solitude, l'exclusion, émerge et empêche l'instauration de la collégialité (Barth, 1991; Sergiovanni, 1992). La «congénialité» est intéressante si on tient compte de son aspect qui met l'emphase sur les relations interpersonnelles de confiance, d'amitié et de loyauté. Ces qualités sont nécessaires à l'esprit de collégialité. Cependant, l'absence de la «congénialité» ne peut empêcher la présence de la collégialité. «Ce qui est important c'est le respect qui signifie une confiance mutuelle dans les habiletés et intentions» (Sergiovanni, 1992:91).

1.3 Définition

Dans la collégialité:

- enseignants et directeurs sont de bons professionnels,
- sont des collègues,
- forment une équipe,
- s'écoutent mutuellement,
- se prennent au sérieux,
- se font confiance,
- s'enseignent réciproquement,
- recherchent ensemble l'amélioration,
- et laissent la place à l'erreur.

Les enseignants, entre eux aussi, sont de vrais collègues:

- travaillent ensemble,
- discutent à propos des buts et objectifs,
- coordonnent les leçons,
- s'observent, critiquent réciproquement leur travail,
- se partagent leurs succès, se consolent mutuellement en cas d'échec,
- et forment une famille dans laquelle la trahison, la concurrence, la solitude n'existent pas, mais une famille qui met de l'avant bon nombre d'avantages.

2- Avantages de la collégialité

Bien que la collégialité soit difficile à instaurer dans une école (Barth 1991), elle comporte beaucoup d'avantages.

- La collégialité étant une vertu professionnelle (Sergiovanni, 1992), plus elle est introduite au sein des écoles, plus grandes deviennent les connections naturelles entre enseignants et directeur, étant donné que les enseignants deviennent des «self-leaders», ce qui rend moins nécessaire le leadership des directeurs. Sergiovanni mentionne que l'avantage de la collégialité réside dans le fait que les conditions de

travail deviennent excellentes, la culture organisationnelle enviable, la pratique des enseignants améliorée, les décisions prises avec les enseignants meilleures, la mise en exécution de ces décisions se fait dans de meilleures conditions et les résultats obtenus sont perçus comme succès.

Dans le même ordre d'idées, Barth (1988) considère la collégialité comme un processus selon lequel, les collègues se font mutuellement confiance et ont un bon moral. L'apprentissage se fait sans ambages, avec beaucoup d'intérêt, d'énergie et surtout sur une base de coopération et de collaboration; la motivation des collègues augmente, entraînant leur efficacité dans le même sens; les élèves sont eux aussi plus motivés et leurs résultats s'améliorent; les élèves sont plus ouverts entre eux et coopèrent beaucoup plus. De leur côté, Rosenholz et Kyles (1984), trouvent que l'apprentissage est enrichie mais non appauvrie tant du côté des enseignants que des enseignés. Cependant, malgré les avantages de la collégialité pour la bonne marche de l'école, certaines barrières compliquent son instauration, ce qui commande une démarche indispensable avant sa mise en place.

3- Que faire avant la mise en place de la collégialité?

3.1 Rompre avec le statu quo

Dans les écoles, on rencontre généralement trois types de tendances auprès des directeurs. La première concerne les solitaires qui travaillent seuls et qui pensent qu'ils se suffisent pour rendre un travail parfait et efficace. Ceux-là n'éprouvent jamais le besoin de discuter avec leurs pairs et encore moins avec les subalternes. Ils ont seulement confiance en leurs habiletés, capacités et protestent quand les autres s'immiscent dans leur quotidien. Ils gèrent l'organisation à leur manière et pratiquent la direction verticale.

La deuxième tendance touche ces cadres qui sont toujours en compétition avec leurs collègues et subordonnés. Ces derniers constituent une menace. Dans leurs écoles, il n'y a pas de place pour la confiance surtout que les cadres oeuvrent dans le but de

s'améliorer et de valoir plus que les autres. Ils proposent des solutions aux problèmes scolaires aux autres membres et les forcent à accepter, car ils s'imposent comme gagnants et non perdants.

La troisième tendance tient compte de ceux qui sont partisans du partage du pouvoir et du travail en équipe. Ceux-là s'impliquent et aident les pairs et subordonnés à s'impliquer eux aussi dans la cause commune.

En vue d'instaurer sans difficultés la collégialité dans son école le directeur est convié à rompre avec le statut quo. Le Conseil supérieur de l'éducation (1993) constate que la gestion scolaire semble encore trop empreinte d'un pouvoir teinté d'absolutisme où les directions acceptent peu de partager les décisions selon l'expertise de chaque membre. On comprend très bien les préoccupations du Conseil par ces quelques lignes: «Le constat portant sur le caractère contraignant du cadre d'exercice de la gestion révèle, plus fondamentalement, l'excès de centralisation au sein du système d'éducation. À cet égard, on note que la centralisation n'est pas que le lot des administrations nationales, mais qu'elle caractérise aussi des pratiques de gestion locales» (CSE,1993: 18). La collégialité conduirait inévitablement le directeur à opter pour un changement systématique dans sa gestion, à être favorable au fait collégial envoûtant, à être convaincu de son bien-fondé, à être prêt à défier l'inconnu et à collaborer avec ses enseignants.

3.2 Sonder le terrain

L'administrateur qui veut former une équipe de collègues doit essayer, après une rupture avec les pratiques de gestion traditionnelles, de sonder le terrain pour avoir l'opinion des partenaires potentiels sur leur vision du projet et du style de leadership à adopter. Cette démarche peut se faire au cours d'une discussion ou encore à la suite de l'observation des collaborateurs au travail. Chacun émet donc son point de vue ou montre clairement, par des gestes concrets, ce à quoi il s'attend de la part du directeur et de l'équipe.

3.3 Tenir compte des barrières

Dans son analyse du monde du travail scolaire, Johnson (1990) arrive à la conclusion que les barrières ou obstacles à la mise en oeuvre de la collégialité sont structurels et reliés à l'attitude. Former une équipe de collègues suppose de tenir compte, d'une part, des éléments structuraux comme l'espace de travail, le plan de travail, le temps imparti pour l'accomplissement du travail. Former une équipe de collègues suppose de tenir compte, d'autre part, des éléments sociaux comme la vision, l'engagement, l'union, la confiance, le dépassement de soi, le don de soi, l'efficacité, les différences, etc..

Or souvent, la culture des écoles ne favorise pas l'émergence de ces facteurs, étant donné que cette culture est un amalgame de plusieurs cultures façonnées par des individus issus de toutes les couches de la société avec leur arrière-plan. Cette disparité est souvent à l'origine des barrières auxquelles l'on fait face lors de l'implantation d'une équipe collégiale dans une organisation et dont il sera question dans les lignes à venir.

3.3.1 L'espace matériel

On constate très souvent, surtout dans les écoles primaires et secondaires, que les enseignants se plaignent de l'espace de travail qui leur est réservé. Ils n'ont pas de bureau ou de place appropriée pour pouvoir se regrouper en équipe le plus fréquemment selon leur affinité, sans empiéter sur le programme de rencontre d'autres enseignants. Dans certaines écoles, il y a une seule salle pour tous les enseignants et pour comble de malheur, cette salle est bien souvent très petite. L'introduction de la collégialité dans une école requiert un milieu de travail propice aux regroupements, à l'échange. Les salles de classes dont les titulaires disposent ne sont pas des endroits idéaux pour des rencontres, étant donné que le mobilier n'est pas approprié aux adultes, surtout si l'on tient compte du milieu primaire. Lieberman et Miller (1984) trouvent que pour plusieurs enseignants, enseigner est vraiment une entreprise solitaire. Avec tant de gens engagés pour une mission commune, qui travaillent dans un espace restreint, et qui ne disposent que de peu

de temps, il y a place à l'esprit de solitude, à l'isolement, au laisser pour compte, et c'est ce qui amène régulièrement les enseignants, surtout les nouveaux, au «burn-out».

3.3.2 Plan et temps de travail

Pour Johnson (1990), l'une des barrières importantes de la collégialité est la pauvreté et la rigidité du plan de travail conçu pour les écoles. La façon dont l'emploi du temps est généralement envisagé dans les écoles ne laisse pas une ouverture à la collégialité. Le plan de travail est arrangé de telle sorte que les rencontres entre enseignants pour discuter à propos des programmes, des leçons, des problèmes est quasi absente. Le temps dont ils disposent dans leur journée de travail est consacré à la préparation des cours, à l'enseignement, aux problèmes des élèves et à la supervision. Peu d'enseignants arrivent à trouver plus d'une heure de temps libre dans leur journée de travail, tellement ils en manquent pour la préparation des leçons, des notes de service et de la consultation avec les élèves. Pourtant dans leurs propos, les enseignants ont éprouvé un fort besoin de se rencontrer régulièrement (Fullan et Connelly, 1987). Ces barrières peuvent ne plus avoir leur raison d'être si l'administrateur sérieux et fort de la réussite de ses enseignants, de la collégialité, tient compte des points suivants: permettre aux enseignants de se rencontrer souvent et de partager en mettant à leur disposition des locaux appropriés; coordonner l'emploi du temps de chaque enseignant pour lui donner l'occasion de rencontrer les autres, d'interagir et de coopérer avec eux; modifier les heures et l'envergure de l'enseignement pour permettre la réflexion, le partage et l'amélioration de la pratique de l'enseignement et le «self leadership» (Johnson, 1990).

3.3.3 La culture de l'école

Pour Sergiovanni (1992), la culture de l'école et la collégialité sont reliées. À partir du moment où dans une école les enseignants parlent du bien de l'école, de la façon dont ils peuvent s'épauler, se voir acquérir du succès, travailler ensemble, apprendre l'un de l'autre, se réjouir du succès des autres, il y a lieu de parler de l'esprit collégial (Johnson, 1990). Généralement, la culture des écoles est basée sur des tendances d'isolement,

d'absence d'intimité et de non confiance, créant ainsi la compétition, la peur de l'autre, la peur de l'échec, la peur de se voir dévoiler ses défauts, de se voir critiquer et fermant ainsi la porte à l'ouverture d'esprit, à l'échange entre pairs, à la coopération et à la réalisation de soi (Rosenholtz et Kyles, 1984).

Les travailleurs solitaires

Les travailleurs solitaires sont un frein à une bonne culture scolaire. On y trouve ceux qui n'aiment pas le travail en équipe tout court et ceux qui y sont favorables, mais qui n'arrivent pas à communiquer en équipe. Les premiers sont empreints de sentiment de domination, de sensation de gagnant. Ils n'aiment pas se faire contredire, se voir ou même s'avouer vaincus. Ils ont toujours raison et sont sûrs de leurs actions. Le deuxième groupe de personnes est sujet à des problèmes psychologiques et ayant peur de le montrer au grand jour, se protège dans le refus de s'impliquer en équipe.

Absence de confiance

On remarque de plus en plus un manque flagrant de confiance chez les enseignants et les directeurs des écoles. Les équipes de travail qui se constituent généralement par affinité, par champ d'intérêt et parfois par complémentarité se défont très facilement et rapidement sans causer beaucoup de dommages ni de heurts. La raison probable est l'absence de confiance et de croyance en soi, en l'autre et en ce que l'on fait. Il arrive fréquemment qu'au sein d'une même commission scolaire, certains directeurs n'aient pas confiance en leurs confrères, en leurs enseignants, et les enseignants eux-mêmes en leur directeur et en leurs pairs. Le résultat le plus négatif est la perte de confiance de ces intervenants scolaires en eux-mêmes, en leurs capacités propres et en celles des collègues. Un étudiant de Harvard University, nous dit Barth, a fait les constatations suivantes sur le climat dans lequel les enseignants d'une école secondaire des États-Unis, qui traversent une crise de confiance, travaillent: climat de grief et de malaise, climat de quasi absence de confiance et de croyance envers l'administration et envers les enseignants eux-mêmes; climat de désunion, de solitude et de ségrégation; climat d'absence d'aide, de laisser pour compte, de piège au travail, d'absence d'échange entre le personnel et climat de frustration par rapport aux exigences du travail (Barth, 1991:12).

Adversité

Dans les écoles, il arrive fréquemment que des directeurs d'école, avertis que d'autres mènent des projets sur des axes de développement intéressants et particuliers, fassent parallèlement les mêmes projets. C'est ce que Barth (1991) appelle le jeu parallèle. Parfois, ce sont des enseignants qui développent des stratégies pour influencer le domaine des autres ou encore, dénigrer ce que leurs pairs entreprennent. Le jeu parallèle a pour conséquence l'isolement des autres avec qui on peut arriver à réaliser des projets grandioses. De plus, le jeu parallèle transforme les relations, qui normalement devraient être saines, en relations d'adversité.

3.3.4 Savoir identifier la personnalité des collègues

Notre méthodologie de la collégialité s'appuie sur une hypothèse implicite: tout membre d'une organisation, qui par essence est enclin à l'excellence, est supposé être preneur d'avance de la collégialité. Cependant, même si le minimum des conditions nécessaires est réuni pour ce projet, l'administrateur verra apparaître différentes réactions des coéquipiers aux propositions concernant la formation d'une équipe de collègues. Nous pouvons parler de «psychologie» du collaborateur, mais il est nécessaire de ne pas oublier que cette psychologie est tributaire de l'environnement du travail et surtout, du type de relation entre l'administrateur et ses employés.

Selon Korenblit et Layole (1986), on peut rencontrer trois grands types de réactions auprès des employés d'une organisation:

- les preneurs,
- ceux qui demandent à voir,
- ceux qui résistent (figure 3.1).

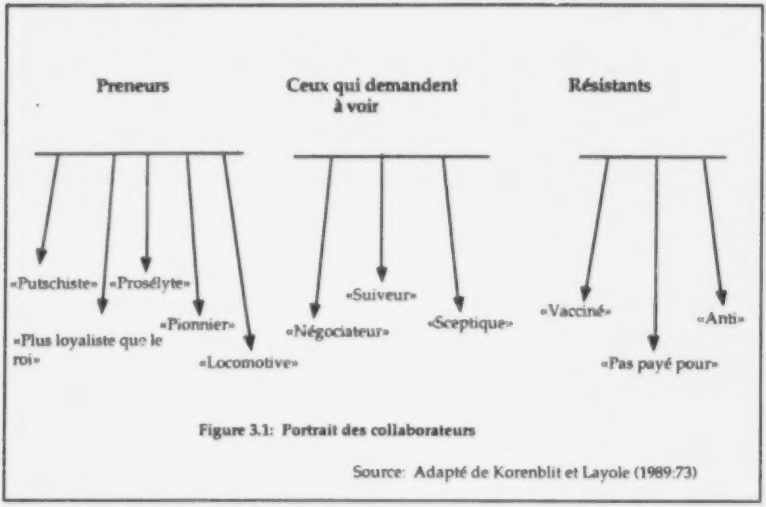


Figure 3.1: Portrait des collaborateurs

Source: Adapté de Korenblit et Layole (1989:73)

Ces réactions qui décrivent les attitudes du personnel, rencontrées dans les organisations de façon générale, peuvent faire l'objet de comportements des collaborateurs potentiels. Nous allons examiner les comportements et les problèmes spécifiques reliés à chaque type d'attitude que l'administrateur peut rencontrer.

Les preneurs

Ce sont ceux qu'on croit les plus faciles, parce qu'ils sont favorables à tout, mais ne le sont pas dans les faits. On en retrouve cinq types:

- Le putschiste
  C'est l'homme des coups-bas qui court-circuite et qui aime voler le pouvoir.

- Le plus loyaliste que le roi
  Il est perfectionniste et renvoie toujours aux insuffisances de son administrateur. On

n'en fait jamais assez bien et surtout trop à ses yeux. Il amplifie souvent les critiques des autres de l'équipe, mais ses excès le désolidarisent du groupe.

- Le prosélyte

Il est toujours d'accord sur tous les points. Il signe des quatre mains! Il épaule toujours, soutient dans toute occasion et appelle même à l'ordre les autres de l'équipe, qui peuvent aller jusqu'à le désavouer s'ils trouvent qu'il exagère.

- Le pionnier

Dynamique et sympathique, il est porté vers la prise d'initiatives personnelles et sort souvent des sentiers battus. Solitaire, il se charge des missions délicates et pleines de risques, mais se préoccupe assez peu des autres.

- La locomotive

Il est leader en perspective, un collaborateur fidèle qui serait pour peu le type de collaborateur idéal. S'il est convaincu, il entraînera au travail tous les membres de l'équipe. En réunion, en face des incertitudes, l'équipe sollicite son avis et d'habitude, c'est lui qui détermine le climat du travail, mais il ne se met jamais en avant.

Ceux qui demandent à voir

Ils se classent dans la catégorie des gens qui souhaitent des changements, qui veulent qu'on pose des gestes, mais qui ne sont pas prêts à prendre l'initiative et à payer le prix du changement. Ils attendent que les oeuvres se fassent par les autres. Dans cette catégorie, nous pouvons classer ces trois types de personnes.

- Le négociateur

Comme son nom l'indique, il négocie, pose ses conditions, se sécurise par des contrats et se protège de l'incertitude que génère en lui tout changement.

- Le suiveur

Nonchalant, très silencieux, il est pour le suivisme. Il se met à l'oeuvre quand tout est prêt.

- Le sceptique

Incrédule, pessimiste, il demande à voir. Il ressemble à «Thomas»!!!

Les résistants

Ils ressemblent beaucoup aux demandeurs, mais témoignent d'une hostilité ouverte au changement. Selon Korenblit et Layole (1986) plus de 20 % constituent dans toute organisation une menace certaine au changement. Ceci est dû aux antécédents négatifs comme une mauvaise expérience ou même un désintérêt, une forte appréhension, ou un caractère destructif. On rencontre trois types de résistants.

- Le vacciné

Il est majeur, a tout tenté, tout vu, connaît tout, n'a plus besoin de changement. Celui-là se retrouve le plus souvent parmi les anciens.

- Le pas payé pour

C'est celui qui ne se sent pas concerné par quelque activité qui ne soit indiquée clairement et de façon non équivoque dans la nomenclature des tâches qu'il doit accomplir. C'est en général l'individu à cheval sur les principes syndicaux.

L'anti

C'est la personne qui témoigne d'une crainte démesurée des circonstances événementielles du changement. Il est systématiquement hostile à tout et inerte.

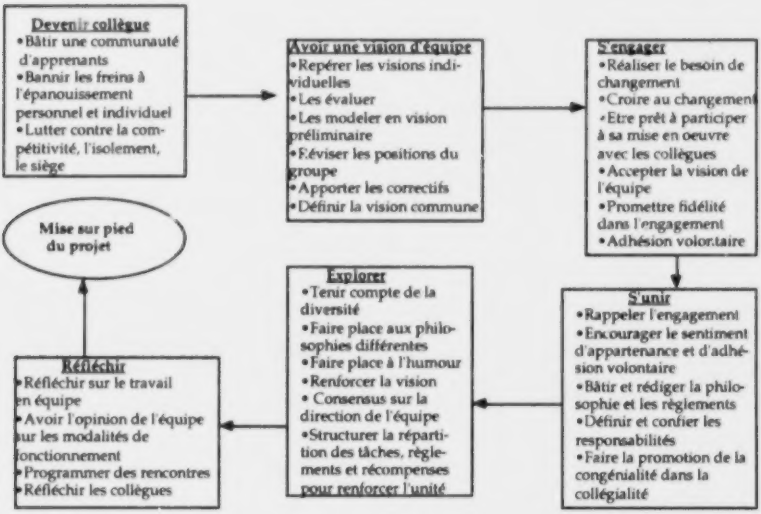
En somme, tous ces types d'individus peuvent se retrouver dans l'équipe du directeur. Il lui incombe de savoir faire son choix parmi ceux-ci et s'il advient que le choix s'avère impossible, parce que les collaborateurs sont imposés de l'extérieur, il lui faut savoir sur quels points s'appuyer pour coopérer avec eux.

3.3.5 Inviter les collègues à l'adhésion volontaire

Une fois la personnalité des collaborateurs potentiels identifiée, le directeur, fort de sa conviction du bien fondé de la collégialité, doit faire prendre conscience aux enseignants de la recherche de l'excellence par le biais d'un projet collégial. C'est un travail de longue haleine qui demande beaucoup de patience, de persévérance et de tact.

4- Modèle de la collégialité: processus pour son instauration

La réussite de l'instauration d'une collégialité soutenue reflète une organisation qui, bâtie par des individus qui se complètent, se suppléent et se supportent les uns les autres dans l'accomplissement du travail, repose sur les principes indéniables suivants proposés sous forme d'un modèle (figure 4.1).



4.1: Modèle d'implantation de la collégialité dans une école

4.1 Devenir collègues

Pour Sergiovanni (1992), la collégialité est une vertu professionnelle. Cette vertu implique deux dimensions majeures. La première rend compte de l'accomplissement des obligations qui incombent aux enseignants en tant que membres de l'école, en tant qu'enseignants et en tant que membres de la communauté. Ce membership permet aux enseignants de bénéficier aussi de certaines obligations et devoirs. La deuxième, pivot de la réussite professionnelle, est psychologique et réfère au fait de bâtir une communauté d'apprenants sur des relations solides.

Pour devenir collègues, les enseignants doivent alors bâtir une communauté d'apprenants: membres de l'école, enseignants et membres de la communauté. La notion de l'école comme communauté d'apprenants s'accompagne de cette démarche psychologique personnelle proposée par Barth (1991:33) et appuyée par les questions suivantes:

- Comment pouvons-nous dépasser le tabou qui empêche les enseignants de se réaliser et d'acquérir pour l'équipe et pour eux-mêmes une visibilité?

- Comment les directeurs peuvent-ils devenir des apprenants actifs, lorsqu'apprendre suppose la déficience, la faiblesse et l'insuffisance intellectuelle?

- Comment les élèves peuvent-ils apprendre à travailler en coopération et non dans la compétitivité?

- Comment éliminer l'isolement des pairs, les cloîtres, le climat de compétition, de siège, les freins à la visibilité, à la réussite de soi et des autres, dans ce que Barth appelle les «caves non continues»?

- Comment amener les collègues à dire: «je ne veux pas me soustraire, je veux faire à la perfection tout ce que j'entreprends avec les autres qui sont également intéressés par leur réalisation personnelle et professionnelle» (Barth, 1991:33). L'école comme une

communauté d'apprenants est un lieu où on parle de l'accomplissement des élèves, du leadership des enseignants, de la réalisation professionnelle des directeurs et où tout le monde enseigne et apprend: les enseignants sont convaincus d'être des enseignants et apprenants et les directeurs de la même chose; une école où tout ce qui est entrepris contribue à la réalisation d'objectifs communs. Dans une école pareille, il y a plus d'apprenants que d'appreneurs.

Cependant, on n'a pas à perdre de vue l'importance du directeur dans cette communauté. Loin de le réduire à une entité spectatrice et passive, apprenant engagé dans l'action collégiale, il doit exhiber et modeler la façon dont il veut que les enseignants se comportent, selon une vision commune.

4.2 Avoir une vision d'équipe

L'administrateur et les enseignants, garants de la collégialité, doivent ensemble se définir une vision commune à partir des visions individuelles. Le plus souvent, la vision des éducateurs diffère l'une de l'autre. Si l'on s'amuse à poser la question aux éducateurs sur leur vision de l'école, on serait en présence de réponses comme celles-ci: «lorsque je quitterai cette école, j'aimerais qu'on se souvienne de moi pour... j'aimerais que l'école soit un lieu de rigueur, de discipline de travail, de développement d'aptitude, de réalisation personnelle, d'amitié... j'aimerais que l'école soit un milieu où les élèves communiquent entre eux, etc. Chaque éducateur a sa vision personnelle une fois engagé, mais cette vision est influencée par les attentes des autres et de l'école. On constate alors par ces acceptions que généralement, la vision personnelle des éducateurs a trait à leur conception de ce que l'école signifie pour eux, de leur mission première, de leur valeurs fondamentales, de la façon dont chacun s'assemble et se ressemble et de la façon dont l'administrateur s'adapte à l'équipe (Sergiovanni, 1992).

Pour Barth (1991), une bonne école ne devrait pas être une prescription pour les autres mais un rêve pour soi. Ce rêve doit avoir trait aux valeurs suivantes:

- créer une vision administrative qui considère les enseignants comme des professionnels (Conley et Bacharach, 1990),
- créer un climat qui favorise l'autonomie et la solidarité,
- bâtir une équipe d'apprenants,
- prendre des risques: l'école doit favoriser la prise de risque et mettre en place un filet qui protège ceux qui prennent des risques. Des études ont prouvé que la prise de risque est hautement associée à l'apprentissage et à l'acquisition de connaissances,
- respecter la diversité: une bonne école doit favoriser le respect des différences entre les peuples,
- laisser la place à la philosophie,
- laisser la place à l'humour,
- bâtir une communauté de leaders.

Afin de mettre en place la vision de l'équipe, le directeur doit:

- repérer les visions individuelles,
- les évaluer,
- les modeler en visions préliminaires,
- réviser les positions du groupe,
- apporter les correctifs,
- définir une vision commune, en amenant l'équipe à un engagement.

4.3 S'engager

Une école collégiale est celle où chaque éducateur a choisi de travailler avec les autres en équipe. Ce choix prend en compte l'engagement qui est l'action de renoncer à la position de simple spectateur et de se lier aux autres par une promesse de fidélité, d'obligation pour la mise en oeuvre d'une cause. L'éducateur engagé doit dire: chacun fait ce qu'il pense le mieux non pas pour lui, mais pour l'équipe. L'engagement commande cette démarche-ci:

- je sens et je réalise le besoin de changement,
- j'y crois fermement,
- je suis prêt à participer à la mise en oeuvre du changement avec mes collègues,

- j'accepte la vision de l'équipe,
- je me mets au travail pour qu'elle soit réalisée.

4.4 S'unir

L'union est un élément très important dans la collégialité. L'union permet aux éducateurs d'être ensemble, de se faire confiance et de se voir difficilement divisés. L'union facilite le respect de la diversité. Pour Barth (1991) une école qui met de l'avant la collégialité, unit ses membres, fait la promotion de la différence comme une valeur positive pour l'équipe et une opportunité pour favoriser l'apprentissage soutenu. Le directeur doit:

- explorer la vision de l'équipe,
- rappeler l'engagement,
- encourager le sentiment d'appartenance et d'adhésion volontaire,
- définir et confier les responsabilités de chaque collègue, en tenant compte de ses compétences, en vue de l'atteinte du même but,
- bâtir et rédiger la philosophie de l'équipe et les règlements à suivre,
- faire la promotion de l'apprentissage réciproque,
- préciser les normes de performance de chacun et du groupe,
- encourager la productivité individuelle et collective,
- faire la promotion de la «congénialité» dans la collégialité.

4.5 Explorer

Former une équipe de collègues n'est pas chose facile. Les éducateurs qui se sont engagés dans l'action commune doivent alors à cette étape-ci:

- tenir compte de la diversité des collègues: il est probable que ces collègues qui sont différents selon leur arrière-plan, leur culture, leurs opinions et leurs responsabilités soient en désaccord; le directeur doit les comprendre et les intégrer à l'équipe;

- faire place aux philosophies différentes: ce sont les collègues qui posent des questions. Il n'y a rien de plus important que de construire une culture de questionnement dans un projet collégial;
- faire place à l'humour: l'école est un lieu de gaieté, car beaucoup de choses amusantes s'y passent. Les collègues doivent favoriser l'humour,
- discuter sur les recommandations de l'équipe pour renforcer la vision du groupe, pour se sentir plus unis et pour explorer les issues ensemble;
- trouver un consensus sur la direction de l'équipe;
- structurer la répartition des tâches, les récompenses et les règlements pour renforcer l'unité.

4.6 Réfléchir: comment s'améliorer?

Deux choix s'offrent aux éducateurs après avoir décidé de la façon de prendre les décisions: soit de s'engager ensemble par rapport à la vision commune, être plus unis et capables d'explorer les issues ou soit de miner leur mission et leur confiance. Choisir la première option commande ces points-ci après énumérés. Les éducateurs ont à:

- réfléchir sur la façon dont ils doivent travailler ensemble,
- faire la collecte des données (questionnaires, table ronde) pour avoir l'opinion de l'équipe sur la vision et l'unité du groupe, sur le pouvoir à acquérir, sur la conception et l'amélioration de l'équipe,
- programmer des rencontres réunissant les membres de l'équipe pour discuter des trouvailles,
- essayer de connaître les perspectives réciproques. Cette façon de procéder leur permet d'analyser les problèmes et de leur trouver des solutions dans l'intérêt de tous. Les membres cessent ainsi de défendre leurs propres points de vue et sont plus aptes à comprendre la position et les arguments des autres.
- Définir les issues de façon spécifique,
- faire intervenir les habiletés d'exploration et de polémique en permettant plusieurs possibilités et en combinant les idées,
- reconnaître l'utilité de la résolution de conflit,

- faciliter le feedback et les discussions à propos des relations,
- être ferme dans la résolution des problèmes et flexible par rapport à la façon dont ces solutions doivent être apportées,
- viser une amélioration continue,
- faire des ajustements et apporter des correctifs,
- réfléchir les collègues: c'est le point culminant du projet. Une fois que l'équipe aura atteint ce stade, la collégialité sera instaurée sans difficulté, car chacun sera une lumière pour l'autre, un reflet de l'autre et par ricochet, un reflet pour l'équipe.

4.7 Mise en application de la collégialité

Nous arrivons à la dernière phase en supposant que toutes les embûches auxquelles le directeur doit faire face ont été éliminées ou contournées. A partir du moment où les points essentiels énumérés dans le modèle sont compris et acceptés par l'équipe collégiale, tout projet peut être réalisé en collégialité. On peut alors dire qu'on a une école collégiale. L'école doit avoir les caractéristiques ci-dessous énumérées par Desjardins (1994: 43):

- *Le leadership, exercé en collégialité est partagé au sein du personnel, il n'appartient pas en exclusivité à la direction.*
- *Les responsabilités impliquant des décisions sur la vie pédagogique peuvent être partagées entre les membres du personnel de l'école. De fait, c'est l'expertise pédagogique de chacun qui fait autorité en la situation, cette autorité (à caractère organique) ayant préséance sur l'autorité hiérarchique (à caractère mécaniste ou administrative) lorsqu'elle concerne le projet pédagogique de l'école.*
- *Les membres du personnel enseignant qui auront à subir les conséquences d'une décision directement liée à l'exercice de leurs fonctions pédagogiques participent au processus de cette prise de décision, par l'entremise de représentants.*
- *Les décisions sont prises le plus près possible du lieu pédagogique où se passe l'action.*
- *Surtout, le processus de mise en application des décisions de nature à affecter le personnel enseignant dans l'exercice de ses fonctions est préalablement déterminé de façon démocratique.*

CONCLUSION

Cet article nous a permis de définir la collégialité comme le fait de regrouper dans une équipe de bons professionnels comme des collègues apprenant les uns des autres et travaillant ensemble dans le but de faire de leur milieu une école excellente. De plus, la collégialité, prise comme une vertu professionnelle, offre de nombreux avantages sur le plan social et académique. Cependant, malgré ces avantages, l'introduction dans les écoles de cette vertu professionnelle rencontre des obstacles que l'administrateur est tenu de contourner. On se rend compte que, l'espace matériel non adapté, le manque de temps, la culture organisationnelle malsaine de l'école sont à l'origine de l'entretien de mauvaises relations entre les collègues, de la non-réalisation de soi et des freins à l'atteinte des objectifs de l'école. Anéantir ces barrières signifierait de créer une communauté d'apprenants où tous sont élèves, à l'écoute les uns des autres. Anéantir ces barrières signifierait encore de modeler une vision d'équipe, d'unir les membres de l'équipe autour de cette vision, d'obtenir leur engagement ferme à mener à bon port cette vision, d'explorer les possibilités de réussite et enfin, de réfléchir sur la manière dont le travail en équipe doit être développé et sur les procédures qui faciliteront les «feedback» et les discussions à propos des relations et des conflits de l'équipe, afin aussi que chaque membre en soit le reflet.

RÉFÉRENCES

BARTH, R. (1988). *Building a professional culture in schools*. Lieberman, New York, Teacher College Press.

BARTH, R. (1991). *Improving school from within*. San Francisco: Jossey-Bass inc. publishers.

CONLEY, S. C., BACHARACH, S.B. (1990). From school-site management to participatory school-site management. *Phi Delta Kappan*, 71, (7), 539-544.

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION (1993). *Rapport annuel 1991-1992 sur l'état et les besoins de l'éducation. La gestion de l'éducation: nécessité d'un autre modèle*, Québec, Les Publications du Québec.

DESJARDINS, R. (1994). La collégialité pédagogique et la culture professionnelle dans une école. *Vie Pédagogique*, 90, 41-45.

EDMONDS, R. (1979). Effective school for urban poor. *Educational leadership*, 37 (1), 15-24.

FULLAN, M., CONNELLY F. M. (1987). *La formation des enseignants en Ontario: méthodes actuelles et perspectives d'avenir*, Ontario, ministère de l'Éducation.

JOHNSON, S.M. (1990). *Redesigning teachers' work*. In Restructuring schools. 125-149. San Francisco: Jossey-Bass inc publishers.

KORENBLIT, P., LAYOLE, G. (1986). *Savoir déléguer*, Paris, les Éditions d'Organisation.

LIBERMAN, A., MILLER, L. (1984). *School improvement: themes and variations.* In A. Liberman (Ed.), Rethinking School improvement, New York: Teachers College Press, 96-111.

LITTLE, J. W. (1982). Norms of collegiality and expérimentation: Work place conditions of school success. *American Educational Research Journal*, 19 (3), 325-340.

ROSENHOLTZ, S. J. (1984). Teacher isolation: Barriers to professionalism. *American educator*, 12- 15.

SERGIOVANNI, T. (1992). *Moral leadership, getting to the heart of school improvement.* Jossey-Bass Publisher, San Francisco.

CHAPITRE 11

LA GESTION DES CONFLITS CHEZ LES DIRECTIONS D'ÉCOLE: ÉTUDE DE CAS

par

Michelle Comeau
Luc Brunet et
Beorgette Goupil

Notices biographiques

Nom	Michelle Comeau
Titre académique	Professeure
Lieu de travail	Faculté des sciences de l'éducation Université de Montréal
Domaines de spécialisation et champs d'intérêt	Orthopédagogie

Nom	Luc Brunet
Titre académique	Professeur titulaire
Lieu de travail	Faculté des sciences de l'éducation Département des études en éducation et administration de l'éducation Université de Montréal
Domaines de spécialisation	Administration scolaire, comportement organisationnel
Champs d'intérêt	Climat de travail - groupes informels-efficacité-motivation-leadership-stress

Nom	Georgette Goupil
Titre académique	Professeure
Lieu de travail	Département de psychologie Université du Québec à Montréal
Domaines de spécialisation et champs d'intérêt	Psychologie de l'éducation

RÉSUMÉ

Une des tâches importantes des directions d'école concerne, entre autres, la gestion des conflits avec tous les membres de son institution. Or, il existe peu d'écrits dans la documentation portant sur les modes de résolution de conflits des directions d'école. Nous avons cherché à identifier le type de résolution de conflits exercé par 69 directions d'écoles primaires de la province de Québec. Pour ce faire, nous leur avons présenté un cas de conflit qui survient fréquemment dans les écoles, soit la gestion des services aux élèves en difficulté d'apprentissage. Les résultats démontrent que la majorité des directions d'école préconisent une approche de compromis avec autrui dans leur gestion de conflits.

Les directions d'école et la gestion des conflits

La gestion des conflits est un phénomène relativement nouveau dans les sciences administratives. Antérieurement, on croyait qu'un bon patron était celui qui ne vivait jamais de conflits ou encore qui les écrasait dès leur apparition. Cependant, les théories contemporaines ont mis en évidence que le conflit doit être vu et interprété comme un élément nécessaire du changement et qu'un niveau minimal de conflit est souhaitable pour l'évolution d'une organisation. En effet, selon Rousseau (1990), les conflits organisationnels sont considérés comme inévitables et ne sont pas toujours jugés

indésirables, car souvent révélateurs de désajustements entre les sous-systèmes de l'organisation globale. Ce qui nous amène donc à émettre le postulat suivant «le conflit est inévitable: changement et conflit sont interreliés». En effet, dès que deux individus sont placés face à face, on est déjà dans une situation de conflit potentiel. Selon Thomas (1992), les gestionnaires passent au moins 20% de leur temps à gérer une forme ou l'autre de conflit. La vie organisationnelle est ponctuée de conflits de toutes natures et de toutes intensités. De leurs issues peuvent dépendre des enjeux importants: mise en tutelle d'une école, d'une commission scolaire, perte d'emplois, suprématie d'un groupe sur un autre, suppression de toute communication, gain du pouvoir, atteinte à la santé physique et/ou mentale etc.... D'autre part, plusieurs conflits de travail ont permis de faire la lumière sur certains problèmes dans les tâches et d'améliorer ainsi la santé et la sécurité au travail.

Définition du conflit

Le conflit peut se définir comme étant une situation où des personnes poursuivent des buts différents, défendent des valeurs contradictoires, ont des intérêts opposés ou différents, ou poursuivent simultanément et compétitivement le même but (Deutsch, 1973). Dans chaque situation l'influence sur autrui, le contrôle total de la conduite d'autrui sont soit le but visé, soit le moyen choisi pour atteindre le but. Du point de vue sociologique, le conflit est une situation où coexistent, entre des êtres humains, des fins ou des valeurs inconciliables ou exclusives les unes des autres.

Le conflit a aussi une fonction de socialisation: il renforce l'identité des groupes concernés; il renforce la cohésion interne des groupes; il établit ou maintient un équilibre du pouvoir. Le conflit rapproche les parties. À la fin du conflit, on assiste souvent à l'élaboration de nouvelles normes. On n'a qu'à regarder les conflits syndicaux qui ont amené à l'élaboration de clauses spécifiques dans les conventions collectives ayant pour but de réglementer les futurs conflits. Toutes ces normes visent à permettre un minimum de prédictabilité du conflit et à réduire l'écrasement total du vaincu. Mentionnons aussi que les organisations qui échouent dans leur manière de gérer efficacement leurs conflits

finissent par présenter des problèmes d'adaptation. Selon Fris (1992), les principaux conflits qu'une direction d'école peut rencontrer sont les suivants:

1. Des différences dans les valeurs et les buts: des différends concernant ce qui doit être fait, les résultats escomptés,
2. Des différends concernant les rôles attendus, la façon de procéder, les moyens (ce sont les conflits les plus fréquents chez les directions d'école), les directions d'école ne jouent pas toujours les rôles qu'ils préfèrent à l'école ni les rôles attendus et perçus comme efficaces par leurs supérieurs (Brassard et al., 1986),
3. Des différends concernant l'attribution des ressources limitées (ressources physiques, financières, humaines etc....)

Types de résolution de conflits

Plusieurs chercheurs (Deutsch, 1973; Fris, 1992; Thomas, 1976) s'entendent, en général, pour proposer cinq différents types de gestion de conflits (voir figure 1) qui sont les suivants:

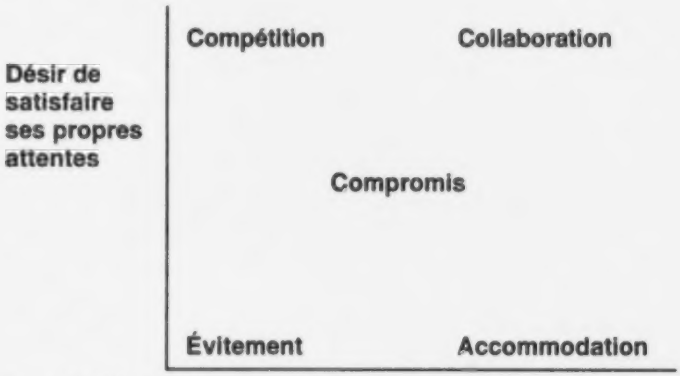


Figure 1: Modèle de gestion de conflit
Thomas, 1976)

1. La compétition/affrontement: l'orientation vers la compétition représente la promotion exclusive de ses propres intérêts au détriment de ceux de l'autre partie, ce qui se traduit par une attitude de domination. Ce type d'orientation génère facilement un affrontement puisque le conflit est défini selon la perspective gagnant/perdant. Cette approche peut être appropriée quand une décision rapide est vitale, quand on doit prendre des actions impopulaires, quand on est pris dans un conflit vital pour notre organisation et que l'on est certain d'avoir raison ou encore contre des gens qui ont mauvaise volonté.

2. La collaboration: tout à fait à l'opposé, la collaboration incarne une orientation fortement dédiée à la défense et à la promotion des intérêts des deux parties impliquées dans le conflit «ni l'une, ni l'autre des parties n'est intéressée à tirer avantage de la situation». Les deux parties cherchent sérieusement à établir une entente qui leur soit mutuellement bénéfique. Cette approche est appropriée quand il faut trouver une solution de résolution de problèmes, quand le conflit est trop important pour faire l'objet de compromis, pour faire ressortir les idées des gens ayant des perspectives différentes, pour favoriser une meilleure implication des gens à l'intérieur d'un consensus et pour contrôler les sentiments qui peuvent nuire aux relations.

3. Le compromis: cette méthode représente un souci d'entente où les intérêts de chacun des parties ne seront que partiellement satisfaits selon, la plupart du temps, une formule de «give and take» permettant une forme d'équilibration entre les gains et les pertes respectifs. Ce mode de gestion peut être approprié quand les objectifs ne sont pas assez importants pour créer des tensions, quand les opposants, qui sont au même niveau de pouvoir, sont impliqués dans des buts mutuellement exclusifs, pour régler temporairement un conflit, pour arriver à une solution rapide en peu de temps ou comme soutien quand la collaboration ou la compétition est inefficace.

4. L'évitement: dans cette approche un partie se désintéresse tant de la satisfaction de ses propres intérêts que de celle des intérêts d'autrui. Les conséquences d'une situation de conflit tout comme sa résolution ou sa non-résolution l'indifférent. Cette méthode peut être appropriée quand l'issue du conflit est sans importance, quand un des parties ne voit

aucune possibilité de satisfaire ses besoins, quand des tensions potentielles vont nuire aux bénéfices de la résolution. Pour faire diminuer la tension, quand on a besoin d'informations supplémentaires, quand d'autres peuvent solutionner le problème plus efficacement ou quand ce conflit ne semble qu'un symptôme d'un autre conflit.

5. L'accommodation: l'orientation vers l'accommodation favorise la satisfaction des intérêts d'autrui aux dépens des siens propres, souvent dans un souci d'apaisement de la partie adverse. Dans ce type de gestion de conflit, un partie croit (à tort ou à raison) qu'il est avantageux de laisser tomber ses prérogatives et de satisfaire celles d'autrui en vue, la plupart du temps, de sauvegarder la qualité de la relation entre les deux parties. Cette approche est appropriée quand l'un des deux parties s'aperçoit qu'il a tort, afin de permettre à une meilleure solution d'être envisagée, pour apprendre et pour montrer jusqu'à quel point il est raisonnable, quand l'issue de ce conflit est plus importante à un partie qu'à l'autre - pour satisfaire l'autre partie et maintenir la coopération - pour se donner du crédit en vue d'une action future, pour minimiser les pertes si l'on voit que l'on va perdre et quand l'harmonie et la stabilité sont particulièrement importantes.

Fris (1992) dans une étude empirique portant sur le style de gestion de conflit privilégié chez les directions d'école (n=15) a remarqué que ces dernières ont tendance à aborder les conflits selon une approche de collaboration. Ce qui veut dire une préférence pour une approche gagnant-gagnant plutôt qu'une orientation agressive gagnant-perdant:

> *«Les directeurs, le plus souvent, tentèrent de les résoudre en améliorant l'information commune, en censurant les comportements dysfonctionnels, et en gérant le climat de l'organisation. Les actions des autres, selon les directeurs, étaient la critique, le sabotage, et les menaces. Les résultats supportent certains aspects de la typologie à cinq éléments de Thomas des comportements de gestion du conflit. Ils suggèrent en outre que les directeurs d'école préfèrent une approche d'intégration à la résolution du conflit, à une approche distributive.» (Fris, 1992, p. 65).*

Nous avons vérifié auprès de 69 directions d'école de la province de Québec leur mode de gestion de conflit en leur présentant le cas d'un différend entre une enseignante et une orthopédagogue et en leur demandant de quelle façon ils solutionneraient ce problème. Dans l'organisation des services aux enfants en difficulté d'adaptation et d'apprentissage, la direction d'école est appelée à jouer un rôle déterminant. En effet, selon la convention collective, c'est la direction d'école qui doit recevoir les références des cas d'élèves en difficulté et organiser les discussions de cas. Selon la Loi sur l'instruction publique, il est aussi, dans son école, responsable de l'implantation des plans d'intervention individualisés. De plus, il revient à la direction d'école la responsabilité du processus de supervision pédagogique et d'animation des enseignants.

Ce rôle assumé par les directions d'école les amène quelquefois à arbitrer des conflits entre les enseignants et les différents intervenants dans son institution (ex.: psychologues, orthopédagogues, etc....) qui peuvent conseiller les enseignants dans leur classe. En effet, les enseignants sont des professionnels dans leur domaine et, selon Licata (1975), ils n'ont pas toujours entièrement confiance en leur directeur pour régler leurs problèmes; Grandmaison (1980) rajoute qu'ils n'aiment pas trop se faire dire comment effectuer leur travail. Les résultats de Brunet et Bordeleau (1987) démontrent d'ailleurs que les administrateurs scolaires sont des leaders qui ne cherchent pas à intervenir directement auprès de leurs subordonnés. Alors, comment les directions d'école gèrent-elles les conflits qui surviennent dans leurs institutions?

Méthodologie

Les participants

Le tableau 1 présente les données socio-démographiques des répondants.

Tableau 1.- Données socio-démographiques des répondants

Données	Nombre (N = 69)	Pourcentage
Sexe		
Hommes	39	57%
Femmes	30	43%
Type de milieu dans lequel est situé l'école		
Urbain	48	69,56
Rural	12	17,39
Mi-urbain mi-rural	9	13,04

Ainsi, 69 directions d'école furent interrogées à partir d'une mise en situation décrivant un conflit entre une enseignante et une orthopédagogue. De ce nombre, 57% sont des hommes et 43% des femmes. Les écoles sont surtout situées en milieu urbain à 70,6% et la moyenne d'élèves par école est de 405,5 (s = 21,58). Ces gestionnaires sont, en moyenne, à la direction de l'école actuelle depuis 4,5 ans et ont dirigé d'autres écoles durant 5,4 ans en moyenne.

Instrument

La mise en situation choisie concerne les modalités de services à offrir à des élèves en difficulté d'apprentissage. En effet, suite à l'élaboration des politiques pour les

enfants en difficulté, les écoles doivent autant que possible offrir les services dans le cadre le plus normal possible, soit la classe ordinaire.

Toutefois, les politiques sur l'intégration scolaire ne sont pas sans susciter des inquiétudes et des changements dans les pratiques. Parmi les élèves en difficulté, on retrouve les enfants qui ont des problèmes d'apprentissage. C'est, de fait, la clientèle la plus élevée d'enfants en difficulté et que l'on retrouve dans la plupart des écoles du Québec. Dans l'organisation de ces services le directeur de l'école est appelé à jouer un rôle déterminant. À partir de ce contexte, la mise en situation présentée dans la figure 2, fut élaborée.

Les directions d'école avaient à résoudre le cas présenté dans cette figure, portant sur une situation conflictuelle entre une enseignante et une orthopédagogue. Cette mise en situation fut présentée par écrit aux directions. Elles devaient décrire oralement comment elles résoudraient ce conflit. Les mises en situation furent présentées aux directions par les chercheurs principaux et les propos des directions enregistrés sur bande audio.

Denise est une enseignante qui compte vingt ans d'expérience dont dix comme titulaire de la 3è année dans l'école actuelle dont vous êtes directeur(trice) depuis deux ans.

Johanne est une orthopédagogue de quinze ans d'expérience. Elle en est à sa première année dans votre école. Son arrivée coïncide avec la fermeture, l'année précédente, de l'école où vous étiez directeur(trice) auparavant.

Votre expérience avec ces deux personnes vous a permis de constater leur haut degré de professionnalisme. Elles sont convaincues toutes les deux de leur approche qui a d'ailleurs fait ses preuves et là-dessus, ni l'une ni l'autre ne change facilement d'idée. De plus, votre opinion sur leur compétence est corroborée par les autres enseignants(es) et par vos collègues directeur(trice)s d'école.

Denise, l'enseignante, constate depuis le début d'octobre les difficultés d'apprentissage de trois de ses vingt-huit élèves. Deux de ces élèves sont des doubleurs et le troisième provient d'une commission scolaire dont le dossier n'a pas été transmis. Le premier bulletin démontre clairement que les objectifs de cette étape ne sont pas atteints et que ces élèves ont besoin d'aide. Il faut dire que Denise était au courant non seulement de la décision prise au sujet des doubleurs mais également de certaines de leurs difficultés rencontrées l'année précédente particulièrement en lecture et en mathématiques (compréhension et calcul). Ces élèves sont cependant respectueux de l'autorité et bien acceptés par les pairs.

Après le premier bulletin, Denise, l'enseignante, vous transmet trois feuilles de références indiquant clairement les objectifs atteints de ceux qui ne le sont pas. Elle ajoute également que deux élèves (dont un des deux doubleurs) commencent à perturber le groupe. Ils font autre chose, se lèvent souvent, demandent une attention constante.

Denise, l'enseignante, a informé Johanne, l'orthopédagogue, de sa démarche et elles ont échangé de manière informelle sur les trois élèves. D'ailleurs, l'orthopédagogue a examiné plusieurs productions et constate aussi les difficultés de ces élèves.

Mode d'intervention de l'enseignante

Denise, l'enseignante, a une pédagogie assez traditionnelle et conformément aux pratiques antérieures, fait une demande de service sous forme de dénombrement flottant. Elle vous confie qu'elle se sent à l'aise dans ce type de service et que «de toutes façons, les enfants savent déjà que ces élèves sont en difficulté. Il est préférable qu'ils (les élèves en difficulté d'apprentissage) ne soient pas confrontés à la réussite des autres, ils ne seront pas dévalorisés». Elle ajoute qu'elle travaille bien toute seule, la présence d'autres intervenants dans sa classe la gênerait et neutraliserait son action.

Mode d'intervention de l'orthopédagogue

Johanne, la nouvelle orthopédagogue est reconnue pour donner un service dans la classe. Elle est convaincue de la nécessité et de l'efficacité de ce service. Elle considère que «les enfants sont moins marginalisés, ne perdent ni le contenu de la matière ni le contact avec la vie de la classe, que c'est une intervention plus naturelle». Elle ajoute même que ce type de service reçoit l'accord du modèle en cascade.

La demande est sur votre bureau. Les deux intervenantes vous ont transmis leurs propos de manière informelle, dans un corridor.

Que faites-vous?

Figure 2: Cas présenté aux directions d'école

Mode d'analyse des données

Chaque bande audio fut transcrite telle quelle, puis le verbatim en fut analysé. Nous avons classifié pour chaque direction d'école les actions ou commentaires en fonction de la définition des types de résolution de conflits fournies par la théorie de Thomas (1976, 1992). La méthode inter-juge fut utilisée pour analyser les résultats. Pour ce faire, trois chercheurs de cette étude eurent à classer les verbatim des sujets selon les cinq catégories de gestion des conflits de Thomas: compétition, collaboration, compromis, évitement, accommodation. Le classement inter-juge a donné un taux de fidélité de 87% ce qui est assez élevé pour ce type d'étude.

Résultats

Les résultats des réponses au cas démontrent que 44.9% des directions d'école préconisent une approche de compromis tandis que 24.6% adoptent une approche de compétition, 17.4% sont orientées vers la collaboration, 11.6% vers l'évitement et 1.4%

vers l'accommodation. Le tableau 2 présente les différents types d'action que les directions sont prêtes à prendre dans le cadre d'une gestion de conflit entre l'orthopédagogue et l'enseignante.

Tableau 2
Classification des réponses de [illegible] d'école

Type de résolution de conflit	Nombre (N = 59)	Pourcentage
1. Orientée sur la collaboration	12	17,4%
2. Orientée sur le compromis	31	44,9%
3. Orientée sur la compétition	17	24,6%
4. Orientée sur l'évitement	8	11,6%
5. Orientée sur l'accommodation	1	1,4%

Dans l'approche du compromis, les directions essayent à la fois de satisfaire l'enseignante et l'orthopédagogue. Ainsi, on retrouve des actions comme inciter l'enseignante à accepter l'orthopédagogue pour de courtes périodes, demander à l'orthopédagogue de combiner deux modes de services. Voici quelques propos qui illustrent cette approche:

> *«Ce que je peux comprendre, c'est que Johanne travaille uniquement dans la classe normalement. Donc, si dans l'école on s'est entendu au départ pour dire que le service était dans la classe, ce serait peut-être de voir avec Denise, au moins de faire un compromis face à des périodes où la récupération pourrait être dans la classe et d'autres périodes où ça pourrait être en dénombrement flottant pour réussir à concilier les deux approches. »*

> *«Partager les rôles et voir comment les deux peuvent s'intégrer à l'activité. Je pense que si c'était présenté comme ça, la titulaire accepterait de laisser l'orthopédagogue s'intégrer à la vie de la classe.»*

> *«Bien je vais essayer de respecter quand même les deux fonctionnements dans la mesure du possible et d'essayer à mettre sur pied un genre de compromis.»*

Dix-sept directions résolvent le conflit selon une approche axée sur la compétition ou l'imposition d'une décision. C'est alors la direction d'école qui impose ses décisions ou convictions à l'enseignante et à l'orthopédagogue. Voici comment s'expriment deux répondants:

> *«C'est le travail du directeur d'école de prendre une décision, je demande donc à l'orthopédagogue de travailler en dehors de la classe ou encore à l'intérieur de la classe.»*

> *«Alors, comme il y a déjà 27 élèves dans la classe, je vais essayer de convaincre Johanne, l'orthopédagogue, malgré tous ses beaux principes, je vais la convaincre. Je lui dirai: écoute, pour venir en aide vraiment à ces trois élèves-là qui sont dans les classes, il faut que tu les sortes de la classe pour leur donner des périodes au niveau de l'orthopédagogie dans ton local.»*

Douze directions choisissent une approche basée sur la collaboration. Elles établissent alors un processus de résolution de problèmes. Comme exemple justifiant une collaboration on retrouve les propos suivants:

> *« Après coup, je les rencontre les deux pour mettre en commun les idées ou les solutions qu'elles envisagent. Et après coup, on prendra une orientation à savoir si l'enfant sera suivi dans la classe ou à l'extérieur de la classe. »*

> *« Que les gens soient en désaccord dans le fond de leur orientation moi ça ne me fatigue pas. Ce qui m'intéresse c'est d'aller chercher avec eux autres les difficultés des enfants. »*

Pour ce qui est de l'orientation vers l'évitement, il s'agit d'actions de la direction visant à remettre dans les mains des enseignantes la gestion de leur conflit, à ne pas s'en mêler. Par exemple, on retrouve les propos suivants:

> *«Si Johanne veut intervenir dans la salle de classe, c'est à elle de se faire ouvrir les portes d'entrée.»*

Finalement, pour ce qui est de l'accommodation, il s'agit ici des actions de la direction qui consiste à céder littéralement aux pressions d'une des enseignantes. Dans notre étude nous n'avons eu qu'un seul cas dont voici le témoignage:

> *«... mais comme c'est l'intervenant privilégié de l'enfant, je vais céder à la demande parce que je n'imagine pas que je vais changer beaucoup les gens.»*

Discussion

Nos résultats sont, en partie, différents de ceux obtenus par Fris (1992), à l'effet que les directions d'école privilégient une approche collaboratrice en gestion des conflits. Les sujets de notre étude préfèrent une approche de compromis. Dans ce cas-ci, on essaye à la fois de satisfaire l'enseignante et l'orthopédagogue. Ce mode de gestion peut être approprié quand les objectifs ne sont pas assez importants pour créer des tensions ou encore pour régler temporairement un conflit. Cependant, à la longue (Thomas, 1992) ce type de gestion de conflit peut créer deux clans puisque les litiges ne sont vraiment jamais réglés. Comme les directions d'école n'aiment pas s'immiscer dans les affaires de leurs subordonnés (Grandmaison, 1980), elles vont privilégier, en général, un mode de leadership moins interventionniste (Brunet et Bordeleau, 1987).

De plus, des différences culturelles (anglophones, francophones) peuvent expliquer les disparités entre nos résultats et ceux de Fris (1992). Mais on remarque quand même que les directions d'école de cette étude tendent vers un mode intégratif de gestion de conflit plutôt que vers un mode distributif caractérisé par un fort degré d'agression. Sur

ce point, leurs modes de résolution de conflit font quand même partie de la grande typologie intégrative dans laquelle s'insèrent les sujets de Fris (1992).

Finalement, l'approche de compétition qui est utilisée par un peu moins du quart des répondants est un mode de gestion de conflit qui peut générer rapidement et facilement un affrontement puisque le conflit est défini dans la perspective d'imposition d'une décision. Dans les données présentées ici, cette approche se caractérise par une affirmation d'un droit de gérance face aux rôles de l'enseignante et de l'orthopédagogue. Le recours à l'autorité et aux pouvoirs de punition et de récompense qui font partie des droits de gérance sont le mode d'expression le plus courant de ce type de gestion des conflits. Il s'agit d'une approche autoritaire qui imposera à l'un des parties une décision contraire à ses convictions. Cette personne est dès le départ perdante dans le conflit.

CONCLUSION

En résumé, les données présentées ici permettent de constater que presque toutes les directions s'impliquent à certains degrés dans la résolution du conflit. En effet, peu de répondants utilisent une approche où ils se retirent du conflit ou cèdent aux pressions. Les valeurs pédagogiques et humaines véhiculées par les directions d'école font que ceux-ci préfèrent gérer les conflits selon une approche beaucoup plus axée sur le compromis.

Cependant, seuls 17% des répondants utilisent une approche systématique de résolution de problèmes, c'est-à-dire une approche orientée réellement sur la collaboration. En gestion des conflits, il n'existe pas de recettes miracles. Il est important de se rappeler que le conflit fait partie de la vie de tous les jours, qu'il faut apprendre à vivre avec lui et que la façon dont un conflit est réglé servira de point de départ au prochain.

Note

1 Cette étude a été rendue possible grâce à une subvention du Conseil de recherches en sciences humaines du Canada dans le cadre de la recherche intitulée « Les pratiques de gestion et de supervision pédagogiques des directeurs d'écoles primaires concernant les services offerts aux élèves en difficulté d'apprentissage », subvention no 410-90-0843; et à une subvention du Fonds pour la formation de chercheurs et l'aide à la recherche, dans le cadre d'une recherche intitulée «Étude descriptive des services offerts aux enfants en difficulté d'apprentissage au primaire », subvention no ER1641.

2 Nous remercions Pierre Michaud, professeur à l'Université d'Ottawa, pour sa participation aux entrevues.

RÉFÉRENCES

BÉLIVEAU, C. (1987). L'intégration scolaire et la ronde des négociations. Attitudes, 2, no 2, 10-12.

BRUNET, L. ET BORDELEAU, Y. (1987). Le rôle du leadership. In C. Barnabé et H.C. Girard (Eds). Administration scolaire: théorie et pratique. Chicoutimi: Gaëtan Morin.

DEUTSCH, M. (1973). The resolution of conflict: Constructive and destructive processes. New Haven, CT: Yale University Press.

FRIS, J. (1992). Principal's encounters with conflict: tactics they and others use. Alberta Journal of Educational Journal, 38, 65-78.

GRANDMAISON, Y. (1980). Rapport sur la situation des directions d'école comme principaux gestionnaires des écoles primaires et secondaires du Québec. Montréal: École nationale d'administration publique.

LICATA, J.W. (1975). As the principal an effective change agent? NASSP Bulletin, 75-81.

ROUSSEAU, P. (1990). Comprendre et gérer les conflits dans les entreprises et les organisations. Lyon: Chronique sociale.

THOMAS, K. (1976). Conflict and conflict management. In M.D. Dunnette (Ed) Handbook of Industrial and Organizational Psychology. Chicago: Rand McNally (pp. 889-937).

THOMAS, K. (1992). Conflict and negotiation processes in organizations. In M. D. Dunnette et L. M. Hought (Eds). Handbook of Industrial and Organizational Psychology. California: Counsulting Psychologists Press Inc (pp. 651-719).

CHAPITRE 12

LA GESTION DES PROBLÉMATIQUES COMPLEXES EN ÉDUCATION : LE CAS DE LA RÉUSSITE SCOLAIRE À L'ÉCOLE LEBER

par

Régent Fortin et
Johanne Letendre

Notices biographiques

Régent Fortin est professeur en administration scolaire au département des sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Rimouski. Il s'intéresse particulièrement au processus de gestion appropriative du changement émergent dans les organisations, et au développement des pratiques de gestion. Ses recherches actuelles portent sur la gestion de la formation continue des enseignants et sur l'évaluation d'impact de la formation en entreprise.

Johanne Letendre est directrice adjointe à l'école secondaire Leber, à Sherbrooke. Elle est étudiante en administration scolaire à l'Université de Sherbrooke et s'intéresse à la gestion du changement émergent à travers les projets d'écoles.

Plusieurs problématiques actuelles en éducation se caractérisent par la multiplicité des acteurs impliqués, par la diversité des rationnels et par la différenciation des comportements. Ces problématiques sont soumises aux pressions des transformations profondes de la société québécoise. Complexité, diversité et mouvance remettent en question nos cadres de référence théoriques, tant épistémologiques qu'axiologiques et praxéologiques, et nos pratiques concrètes de gestion de telles situations.

Les fondements théoriques du modèle de gestion présenté mettent en relief le recadrage que constitue le passage du positivisme au constructivisme, de la vision de la diversité comme problème à résoudre à une vision de la diversité comme ressource à exploiter, de l'uniformisation à la différenciation de l'action, du changement planifié au changement émergent. Sur un plan pratique, il s'agit du passage de la gestion d'un projet commun réducteur de la diversité à la gestion de projets multiples d'action mis en commun. Le cas d'une intervention dans une école secondaire, vu à la fois par un chercheur et une praticienne de la gestion, sert d'illustration de la praticabilité du modèle théorique.

PREMIÈRE PARTIE : LES FONDEMENTS D'UNE PRATIQUE DE GESTION DE LA DIVERSITÉ

Présenter une pratique de gestion de la diversité, c'est la décrire de manière concrète à travers la séquence des gestes posés et de leurs effets. C'est aussi dégager le sens de ces gestes, en dévoiler les justifications et en scruter les fondements. Mais c'est encore situer cette pratique dans un univers de valeurs, de croyances et de théories qui font qu'elle est ce qu'elle est, à la fois rattachée à un univers théorique et portée par des acteurs dans un contexte d'action concrète. Le rapport entre les acteurs d'une pratique

et ses fondements théoriques est à la base même du sens que ces acteurs donnent aux gestes qu'ils posent.

Le présent texte veut présenter une pratique de gestion de la diversité vue de l'intérieur, par les acteurs eux-mêmes, en référence à une expérience vécue dans une école secondaire; les auteurs de ce texte ont en effet été deux acteurs qui ont joué un rôle important dans l'expérience rapportée ici, l'une comme membre de l'équipe de direction dans l'école dont il est question, l'autre comme formateur et consultant auprès de l'équipe de direction. Voir ainsi les choses de l'intérieur peut présenter un grand intérêt heuristique, mais cela pose aussi les questions relatives aux limites de la vision que les acteurs peuvent avoir d'eux-mêmes et de leur action; nous tenterons de diminuer les effets négatifs de cette situation en rendant le plus explicite possible notre cadre de référence, et en partageant avec le lecteur nos interrogations.

Le cadre de référence de la pratique d'intervention présentée ici est d'abord issu d'une analyse constante d'une pratique qui s'étale sur plusieurs années; ce cadre a bien sûr été régulièrement confronté à des modèles théoriques et enrichi de ces confrontations, mais aussi il a été maintes fois l'objet de discussions avec d'autres intervenants ou avec les clients de nos interventions. Cependant, il est difficile de retracer les moments de ces interactions et d'identifier de manière précise les auteurs et les sources de ces contributions.

À l'occasion de cette communication, il apparaît pertinent de faire ressortir les éléments suivants de notre cadre de référence : les visions de la diversité, les visions du changement, la méthodologie et la conception de la gestion.

Les visions de la diversité

La diversité est souvent vue comme un problème à résoudre. Ce qui fait problème est justement la présence de la différence : différence de représentations de la réalité, différence d'intentions d'agir, différence d'actions et de comportements. Dans

les écoles, on réfère à la présence de clans ou à l'individualisme des intervenants, ou à l'absence de langage commun, d'objectifs communs, de projet commun. Les stratégies de résolution de ce problème de diversité tendent à réduire les différences par la recherche de consensus, par l'affirmation d'intentions communes, par l'élaboration d'un projet unique qui rallierait l'ensemble des intervenants; elles tendent également à identifier et à réduire les résistances au changement.

La diversité est aussi vue comme une réalité avec laquelle il faut vivre. Les différences sont perçues comme un phénomène naturel contre lequel on ne peut rien ou pas grand chose. Aussi les stratégies d'action tendent-elles soit à laisser se jouer les rapports de force entre les tenants des diverses visions du monde, soit à rechercher des compromis acceptables, soit à morceler l'action dans des groupes de travail qui n'ont pas à interagir.

Plus rarement, la diversité est vue comme une richesse à exploiter. Ce n'est pas tant la somme des différences qui en constitue la richesse que la possibilité de les faire interagir. Les stratégies utilisées consistent alors à rendre ces différences explicites, à les légitimer, et à rechercher les possibilités multiples d'action qui émergent de leur interaction.

Nous avons pu constater, dans de nombreuses interventions dans le milieu scolaire, la présence de ces trois visions de la diversité. Nous pouvons affirmer que la première est la plus fréquente, et qu'elle inspire la majorité des processus de résolution de problèmes. Cette vision de la diversité est propre aux situations conflictuelles où, non seulement la résolution du problème est vue comme une démarche de réduction des différences, mais le problème est lui-même défini comme lié à la présence des différences.

Il arrive parfois, dans un milieu donné, que les trois visions de la diversité soient à la fois présentes. Une telle situation peut elle-même être vue comme un problème à résoudre, comme une réalité avec laquelle il faut vivre, ou comme une richesse à

exploiter. Pour nous une telle situation permet de faire porter la réflexion sur la façon d'aborder les problèmes plus que sur le problème initialement identifié. Ainsi, dans le cas de l'école Leber, il est apparu possible de traiter d'abord de la façon d'aborder le problème initial, soit l'échec scolaire, en faisant ressortir la diversité des visions en présence.

Il serait tout à fait incohérent de prétendre traiter la diversité comme une richesse à exploiter, et rejeter par ailleurs les deux autres visions de la diversité. Cependant, les deux premières visions et les stratégies qu'elles impliquent sont connues et ont été maintes fois expérimentées par les gestionnaires du monde scolaire; il est donc relativement facile d'en faire ressortir les avantages et les limites. Voir la diversité comme une richesse peut donc apparaître comme une alternative aux solutions déjà tentées, comme une approche contingente de la complexité de certains problèmes, ou comme une expérience intéressante à tenter. C'est dans la perspective de l'expérience nouvelle que la plupart du temps des gestionnaires acceptent de vivre une démarche de résolution de problème dans laquelle "on fait comme si" la diversité était une richesse.

Les visions du changement

On retrouve généralement deux manières de s'intéresser au changement. La première met l'accent sur le contenu du changement, qu'il s'agisse d'une solution à apporter à un problème, d'une innovation à implanter, ou de la mise en place de la situation souhaitée. Dans tous les cas, cependant, le contenu du changement à introduire est défini à l'avance, et les étapes de son introduction sont déterminées au départ; nous parlerons alors de changement planifié.

La deuxième manière de s'intéresser au changement consiste à mettre le focus sur le processus par lequel les changements se produisent : comment naissent et se mettent en oeuvre les intentions de transformation des acteurs des situations, comment interagissent ces acteurs, comment ils s'influencent, qu'est-ce qui les mobilise, quelles sont les stratégies qu'ils développent, etc. Le contenu des transformations apportées à

une situation sont alors considérés comme émergents des interactions des acteurs dans un contexte donné et ne sont pas déterminés à l'avance, bien que reliés à des intentions d'acteurs en présence. Nous parlerons ici de changement émergent (Fortin et Gélinas, 1993).

Il est intéressant de noter l'importance accordée à la résistance au changement quand il s'agit de changement planifié : les conditions de réussite d'un changement sont en grande partie reliées à l'identification des résistances au changement proposé et aux stratégies mises en oeuvre pour les vaincre. Il s'agit de stratégies réductrices de la diversité qu'on peut facilement relier à une vision de la diversité comme problème à résoudre. Par ailleurs, l'approche du changement émergent nous semble davantage compatible avec une vision de la diversité comme richesse.

Nous sommes conscients cependant que soulever ces questions, c'est aborder notre rapport au réel et se poser des questions d'ordre épistémologique. Ainsi, la vision de la diversité comme problème à résoudre et l'approche du changement planifié sont-elles plus facilement conciliables au paradigme positiviste du rapport au réel, alors qu'une vision de la diversité comme richesse et l'approche du changement émergent sont-elles plus conciliables au paradigme constructiviste de rapport au réel. Nous ne débattrons pas de ces questions ici, mais nous pouvons affirmer que le type d'intervention réalisée à l'école Leber repose sur la conviction profonde que la réalité d'une école est la résultante provisoire d'un processus interactif de construction du réel par les divers intervenants, et qu'elle émerge de leurs diverses représentations, intentions et actions.

La méthodologie

La méthodologie de l'intervention à l'école Leber s'inspire de la méthodologie des systèmes souples développée par P. B. Checkland pour la résolution de problèmes complexes liés à des activités humaines. Cette méthodologie consiste à prendre en compte dès le départ la diversité des représentations des acteurs impliqués dans une situation (Checkland, 1981, 1990; Claux et Gélinas, 1982; Gélinas 1984; Gélinas et Pilon, 1988) .

La première phase de la démarche en est une de problémation, soit l'élaboration d'une problématique sur la base des perspectives diverses sur lesquelles les acteurs fondent leur formulation de ce qui fait problème dans une situation donnée.

La deuxième phase de la démarche est celle de la conceptualisation des divers systèmes d'activités humaines qui apparaissent pertinents pour traduire en action les diverses perspectives décrivant la problématique.

La troisième phase en est une de délibération entre les acteurs par la comparaison des modèles conceptuels à la situation problématique, et de prise de décision d'actions à poser pour améliorer la situation.

Nous n'entendons pas ici expliciter davantage cette méthodologie, mais plutôt faire ressortir ce qui la distingue des processus réductifs de résolution de problèmes. La plupart de ces processus connus de résolution de problèmes impliquent les étapes suivantes :

1- Formulation du problème
2- Inventaire des solutions
3- Analyse comparative des solutions
4- Choix de la solution optimale
5- Élaboration d'un plan d'action
6- Mise en oeuvre du plan d'action
7- Évaluation

De tels processus postulent que l'on est devant un problème simple pour lequel la formulation est relativement facile, ou bien que le problème est complexe et qu'il faut le simplifier en le formulant de manière non équivoque. Ils postulent également qu'il y a unanimité de vision du problème, et que les divergences peuvent être mises au compte de la résistance au changement.

Ces processus reposent également sur la croyance qu'il est facile, surtout en misant sur des techniques objectives et des démarches rationnelles, de faire consensus sur la solution optimale. Les divergences, là aussi, peuvent facilement être mises au compte de la résistance au changement.

De même, l'élaboration d'un plan d'action est une démarche rationnelle qui, prenant en compte les ressources et les contraintes du milieu, conduit à une séquence unique d'actions dont l'aboutissement est la résolution du problème (ou sa disparition).

Dans la pratique, cependant, on observe que l'étape de la mise en oeuvre du plan d'action n'est pas aussi aisée que son élaboration, que la mobilisation des agents n'est pas facile à maintenir, qu'un certain nombre d'acteurs se désintéressent totalement du plan, que certains n'en font qu'à leur tête, et que plusieurs, à brève échéance, remettent en question le choix de la solution et proposent de reprendre le processus.

On le reprend, souvent, à nouveau à la recherche de la solution optimale à un problème unique, on refait un plan d'action, on tente de le mettre en oeuvre, pendant un certain temps... La résistance au changement pourra toujours expliquer le nouvel échec.

C'est précisément pour changer de manière de faire que nous nous référons à la méthodologie des systèmes souples, en supposant que le problème n'est pas simple mais complexe, que les acteurs en ont des représentations diversifiées appartenant à des visions du monde et à des perspectives différentes, que leurs intentions sont fonction de leur définition de la problématique, et qu'aucune de ces définitions n'est plus vraie ou plus légitime que les autres. D'ailleurs, la reconnaissance de la légitimité de chacune des visions du monde en présence est une condition essentielle de la participation des acteurs à une telle démarche.

Cependant, si nous nous en tenons à l'énumération pure et simple des diverses représentations de la situation problématique, cela consiste à aborder la diversité comme une réalité avec laquelle il faut bien vivre et on se met à la recherche du compromis sur une solution unique, ou bien on abandonne toute intention d'agir. Dans les processus

conventionnels de résolution de problèmes, il arrive en effet que la phase de formulation du problème n'en soit qu'une d'élaboration du compromis acceptable à toutes les parties.

Ce n'est pas dans cet esprit que se déroule la phase de problémation de la méthodologie des systèmes souples; d'abord il ne s'agit pas d'une recherche exhaustive de toutes les visions possibles, mais de l'explicitation de celles qui sont présentes chez les acteurs de cette situation. Il s'agit ensuite de dégager les diverses perspectives dans lesquelles prennent leur sens les représentations des acteurs.

Mais c'est surtout au niveau du traitement de ces informations que se distingue la méthodologie des systèmes souples; en effet, chacune des perspectives ne constitue pas une formulation du problème pour laquelle on recherche des solutions, mais une façon d'aborder la problématique à la recherche d'actions de transformation de la situation. Et c'est dans la mesure où chacune des perspectives est utilisée pour lire la situation qu'il y a effet de recadrage pour les acteurs en présence. Le recadrage consiste à voir une situation selon une perspective différente de celle avec laquelle on l'a toujours regardée et qui nous conduit à formuler la problématique (Watzlawick, 1975, 1988). Par exemple, dans le cas de l'école Leber, plusieurs formulaient la problématique comme une difficulté pour les élèves de s'intégrer au projet éducatif de l'école et de trouver du sens aux activités proposées; pour d'autres, cependant, la problématique était vue dans une perspective d'intégration des activités proposées dans le projet personnel de vie de l'élève. Il s'agit là d'un cas très intéressant de recadrage rendu possible par la diversité des perspectives en présence. Ce n'est donc pas l'addition de perspectives différentes qui représente la richesse de la démarche, mais bien plutôt le recadrage créé par l'exploitation successive de chacune des perspectives.

C'est donc dans la phase délibération de la méthodologie que la comparaison de la situation vécue avec chacun des modèles conceptuels des diverses perspectives, que les acteurs entrevoient, imaginent ou conçoivent des actions qui leur semblent souhaitables et réalisables pour transformer la situation problématique. Ces actions s'inspirant de perspectives différentes, elles sont généralement multiples et diversifiées. Il n'y a pas de

recherche de l'action unique, de tentative de consensus, de priorisation ou de vote majoritaire pour effectuer un choix d'actions; il s'agit plutôt de retenir les actions qui font du sens pour l'un ou l'autre des acteurs ou pour un groupe d'acteurs, et de structurer ces actions retenues en un certain nombre de projets pris en charge par un ou des acteurs.

La mise en oeuvre des projets est laissée à chacune des personnes ou groupes responsables de projets; la coordination de l'ensemble des actions est assumée par la direction de l'organisation.

La conception de la gestion

Dans le cas de l'école Leber, la gestion des divers projets a été confrontée à la culture de gestion de l'école et de la commission scolaire. En effet, la mise en oeuvre d'actions multiples gérées par les acteurs eux-mêmes allait à l'encontre de la culture de l'école axée sur l'action unique gérée par l'autorité. Dès le début de la mise en oeuvre des projets, les divers groupes ont été confrontés aux attentes de la commission scolaire demandant aux écoles d'élaborer un plan d'action unique, et de le faire à la manière du changement planifié : thème, objectifs, moyens, ressources, échéancier, critères d'évaluation. La direction de l'école a pris sur elle de supporter la multiplicité des projets de son école auprès de la commission scolaire. Les divers groupes d'action se sont cependant opposés à toute démarche de planification traditionnelle qualifiée par eux de bureaucratique. Ce fut l'occasion de rendre plus explicite le concept de gestion intégrée que nous utilisions jusqu'alors pour désigner l'intégration dans la gestion des sentiments, des émotions et des transformations qui ne peuvent que se produire en cours de processus (Bouchard et Fortin, 1993) . Nous avons distingué la gestion rationnelle et la gestion intégrée, la première s'appliquant davantage aux situations de changement planifié, la seconde étant plutôt reliée au changement émergent. (voir Tableau 1)

L'utilisation du modèle de gestion intégrée comme référence a permis de convenir, entre la direction d'école et les divers groupes d'action, d'une présentation relativement simple, en une seule page, du travail anticipé par chacun des groupes, soit

l'expression d'intentions, l'estimé des ressources, et l'anticipation des événements. Ce document d'informations a été utilisé par la suite pour répondre aux exigences de la commission scolaire et surtout pour faciliter les échanges entre les divers groupes de travail.

Mais cette vision de la gestion est plus qu'une simple technique. Nous la qualifierions plutôt de philosophie de gestion en ce sens qu'elle se réfère à des croyances, des valeurs et des pratiques qui se veulent cohérentes sur un plan conceptuel et prennent du sens dans l'action.

Ce sont là quelques éléments qu'il nous a semblé nécessaire de présenter et d'expliciter pour faciliter la compréhension de l'intervention à l'école Leber, et qui, nous l'espérons, peuvent alimenter la réflexion sur la gestion de la diversité.

Le tableau qui suit présente une comparaison des deux modes de gestion. (Tiré de BOUCHARD, Marie et FORTIN, Régent. Vers un modèle de gestion intégrée. In : J. Moisset et J.P. Brunet (eds.). Culture organisationnelle, changement et gestion de l'éducation. LABRAPS, Ste-Foy. 1993.)

TABLEAU 1.- LA GESTION RATIONNELLE ET LA GESTION INTÉGRÉE

GESTION RATIONNELLE		
AVANT L'ACTION	PENDANT L'ACTION	APRÈS L'ACTION
Planification - besoins - orientations - priorités - objectifs Organisation - moyens - ressources - échéancier	Direction - information - commandement - motivation Contrôle - vérification - exécution du plan	Évaluation - mesure des résultats - atteinte des objectifs Réinvestissement dans la prochaine planification
critères: pertinence et cohérence	critères: conformité au plan	critères: efficacité et efficience

GESTION INTÉGRÉE		
AVANT L'ACTION	PENDANT L'ACTION	APRÈS L'ACTION
Anticipation des événements Estimation des ressources Expression d'intentions et d'objectifs généraux	Attention aux événements Attention aux personnes Exploitation des occasions	Observation continue des effets produits réenlignement de l'action
critères: pertinence et réalisme	critères: leadership et opportunisme	critères: souplesse et adaptation

DEUXIÈME PARTIE : LE CAS DE LA RÉUSSITE SCOLAIRE À L'ÉCOLE LEBER

L'école Leber, une école secondaire de deuxième cycle avec une vocation particulière en mathématiques - sciences - informatique, reçoit environ mille deux cents jeunes de 3e, 4e et 5e secondaire. De plus, l'école offre des services à une clientèle de jeunes ayant des difficultés d'adaptation et d'apprentissage. Une quarantaine de ces jeunes identifiés comme ayant des troubles de comportement reçoivent des services en classes spéciales, une soixantaine d'autres ayant des difficultés légères ou graves d'apprentissage sont regroupés dans des programmes de cheminement particulier de formation de type temporaire ou continu.

Le personnel de l'école compte soixante-dix enseignants et enseignantes, une équipe de professionnels non enseignants: travailleuse sociale, psychologue, conseiller en orientation, bibliothécaire et animateur de pastorale. L'équipe de direction est composée d'un directeur, de deux directeurs-adjoints et d'une directrice-adjointe.

En 1989, avec l'adoption de la nouvelle Loi sur l'instruction publique, le milieu scolaire doit composer avec un nouveau mécanisme de décision, le conseil d'orientation. L'école doit faire valider par le conseil d'orientation les orientations qu'elle compte mettre de l'avant.

C'est dans cette optique, qu'au cours de l'année 1989-1990, l'équipe de direction de l'école a révisé son projet éducatif et entrepris une démarche de travail sur chacun des volets du projet éducatif.

Situation de départ

En avril 1990, l'équipe de direction de l'école Leber se rencontre pour préparer les orientations 1990 - 1991 à présenter au conseil d'orientation. Chacun des volets du projet éducatif de l'école est analysé afin de pouvoir faire ressortir les pistes de travail

possibles. Sur le volet de la «réussite des élèves», les membres de l'équipe se posent la question suivante: «Quelle mesure peut-on ajouter pour améliorer la réussite des élèves?».

Chacune des personnes présente sa vision de la solution qui devrait être mise de l'avant. Plusieurs solutions sont proposées, entre autres: trouver une mesure qui fait en sorte que la qualité de vie des élèves soit améliorée, travailler avec les élèves afin qu'ils puissent se développer un projet personnel, développer des trucs d'organisation du temps, ajouter une période d'étude obligatoire pour tous les élèves. Quatre personnes avec des préoccupations différentes et des points de vue différents sur ce qui fait problème au niveau de la réussite des élèves. La solution qui est apparue la plus facile à traiter ou la plus clairement définie a été retenue, soit la période d'étude obligatoire pour tous les élèves.

La discussion s'oriente alors, sur trois aspects: la façon d'organiser cette période d'étude, la réaction des différents partenaires (parents, personnel enseignant) et les expériences passées de mesure unique appliquée par l'ensemble du personnel. À ce sujet, un exemple peut être donné, il s'agit de l'amélioration de la qualité du français écrit. Il avait été décidé, majoritairement, que tout le personnel enseignant corrigerait l'orthographe des travaux présentés par les élèves. Cette mesure avait été adoptée et reléguée aux oubliettes lorsque la direction s'était rendue compte que certains enseignants ou enseignantes n'avaient pas appliqué la mesure ou l'avaient essayée puis laissée tomber. L'équipe de direction devait-elle reprendre l'idée de la mesure unique et tenter d'implanter une période d'étude obligatoire?

C'est en constatant l'écart entre les différentes perceptions présentes dans l'équipe de direction et les difficultés anticipées dans l'implantation de la période d'étude qu'il est apparu important, à l'équipe de direction, de pousser plus à fond la réflexion sur la réussite des élèves.

Choix d'une approche de résolution de problèmes

L'équipe de direction devait choisir une approche en tenant compte des éléments suivants:

- La présence de points de vue différents sur ce qui fait problème au niveau de la réussite des élèves: les élèves ne réussissent pas parce qu'ils n'ont pas développé des compétences au niveau de l'organisation de leur travail, ils n'ont pas le sentiment d'appartenance à leur école, ils n'ont pas de projet personnel qui les motive à poursuivre leurs études, ils n'étudient pas, etc.

- L'incapacité de faire consensus sur la définition du problème et sur la solution à proposer. Chaque personne présente choisit une solution qui correspond à sa vision de la problématique.

- La complexité du problème. Dans ce problème, il y a présence d'**acteurs multiples**, les élèves eux-mêmes, le personnel enseignant, les parents, les professionnels, les membres de l'équipe de direction. Il y a aussi présence de **visions multiples** du problème. Le meilleur exemple est l'équipe de direction elle-même, quatre personnes qui travaillent ensemble dans la même école ne définissent pas le problème de la même façon. Les **actions** proposées sont aussi **multiples**. Les personnes proposent des actions ou solutions qui sont en concordance avec le rôle ou la fonction qu'elles occupent.

- Le processus de résolution de problèmes, dans lequel le problème est défini de façon de plus en plus pointue afin d'arriver à une solution unique, n'apparaît pas adéquat à l'équipe de direction pour le milieu, entre autres, à cause de l'expérience vécue pour améliorer la qualité du français écrit.

L'équipe de direction a choisi la méthodologie des systèmes souples, développée par P.B. Checkland, pour poursuivre la démarche d'exploration de la problématique de la réussite des élèves.

R. Fortin et J. Letendre

L'ensemble de l'expérimentation s'est déroulée en quatre phases. La première phase a consisté en une journée de travail de formation et d'exploration de la problématique, avec l'équipe de direction et une personne-ressource extérieure à l'école. L'équipe de direction a décidé des actions de la deuxième phase, à la fin de la journée de formation - exploration. La deuxième phase visait à élargir la problématique en allant recueillir les visions des parents, des élèves et des différents personnels de l'école, sur la problématique de la réussite des élèves. La synthèse des données recueillies et traitées a servi à établir la troisième phase de la démarche : l'équipe de direction convient d'informer l'ensemble du personnel enseignant et non enseignant des phases de la démarche entreprise, de leur soumettre le résultat de l'analyse des données recueillies, de valider ce contenu avec eux et de leur demander de se positionner dans l'action sur le sujet. La quatrième phase a comporté des actions visant la mise en place et la réalisation des projets initiés par le personnel de l'école, ainsi que la gestion de ces projets.

Les quatre prochaines sections décrivent le déroulement de chacune des phases et les données importantes amassées au cours des quatre phases de la démarche d'exploration sur la réussite des élèves.

PHASE 1: Travail avec l'équipe de direction

À la fin de la rencontre de travail sur le volet «Réussite des élèves» du projet éducatif, l'équipe de direction décide d'entreprendre une démarche de réflexion - formation sur la problématique de la réussite des élèves avec l'aide d'une personne-ressource extérieure à l'école. Une personne neutre de l'extérieur est nécessaire pour pouvoir permettre à tous les membres de l'équipe de direction d'exprimer librement leurs visions sur la réussite des élèves.

Au cours de la première journée de formation, la personne-ressource explique les fondements de la méthodologie des systèmes souples. Le parallèle est fait entre les deux démarches possibles: l'implantation d'une action unique, soit la période d'étude obligatoire, et l'autre qui consiste à privilégier la diversité des actions visant l'améliora-

tion de la réussite des élèves. Dans le premier cas, le résultat se mesure en fonction de l'atteinte des objectifs initiaux, dans une démarche de changement planifié, tandis que dans le deuxième cas, le résultat se mesure par les effets produits en cours de route et le renouvellement des actions, dans une démarche de changement émergent.

L'équipe de direction fait alors le choix d'entreprendre l'exploration de la problématique menant à la diversité des actions. Pour l'école, la possibilité d'actions multiples semble un avantage, une façon plus certaine de rallier les différents partenaires de l'école.

L'exploration de la problématique commence. Chaque personne de l'équipe de direction formule, individuellement, des énoncés sur ce qui fait problème au niveau de la réussite des élèves. Ces énoncés sont affichés et présentés, à tour de rôle, par l'auteur. Les autres membres de l'équipe ont la possibilité de poser des questions de clarification mais ne peuvent émettre des jugements sur ce qui est dit. La liste des énoncés produits par chacun des membres de l'équipe est présentée dans l'encadré suivant.

Ce qui fait problème au niveau de la réussite

- Nous n'avons pas la même vision de la "réussite" des élèves et des rôles respectifs de l'enseignant et des directeurs.
- La réussite des élèves c'est le développement de toutes ses capacités. Ça ne veut pas dire qu'il va réussir les examens du MEQ en 3, 4 ou 5. La stabilité émotive est aussi importante que le MEQ.
- Nous manquons d'information (et parfois de formation) pour bien réagir ou bien s'ajuster aux élèves qui vivent des problèmes.
- Les élèves qui "réussissent", on oublie qu'ils peuvent vivre des moments difficiles.
- 80% des problèmes rencontrés à l'école en terme de réussite scolaire ou de comportement sont générés dans la société (manque de motivation, problèmes émotifs).
- Le taux de réussite varie d'un cours à l'autre, et ce pour les mêmes élèves.
- Les élèves ne maîtrisent pas tous les outils nécessaires à leur réussite.
- L'évaluation des apprentissages n'est pas toujours conforme aux objectifs des programmes.
- Les élèves travaillent peu à la maison.
- L'école n'atteint pas son objectif de faire réussir le plus d'élèves possible.
- Des élèves ne sont pas acceptés au CEGEP et ne peuvent poursuivre leurs études.
- Des élèves perdent tout intérêt face à leurs études et abandonnent.
- Les profs se démotivent quand leurs élèves ne réussissent pas.
- Les élèves ne se sentent pas concernés par leur réussite.
- En mettant l'accent sur la réussite (performance) des élèves, les profs rendent plus rigide leur enseignement.
- Les profs se sentent jugés à travers la réussite de leurs élèves.

Une fois les visions explorées, chacun formule une dizaine de finalités à l'action, en complétant la phrase suivante: Il faudrait agir pour:. Les finalités sont présentées et clarifiées, en voici quelques exemples:

Il faudrait agir pour :

- Faire suivre par un psychologue ou un travailleur social les élèves qui souffrent de problèmes affectifs;
- Faire en sorte que l'enfant ait besoin de l'école et non que l'école ait besoin des enfants;
- Réveiller le désir de l'excellence chez celui qui se sent incapable de l'atteindre, lui donner le goût d'essayer de mieux réussir, et lui en faire valoir les avantages;
- Que les élèves apprennent à bien se connaître (leurs forces, leurs faiblesses);
- Rendre les élèves autonomes dans leur démarche (méthodes, observation, résolution de problèmes);
- Développer les compétences des professeurs : enseignement, évaluation, encadrement;
- Faire prendre conscience à la société que l'école n'est pas la seule responsable du succès de l'enfant;
- Donner un sens à notre action collective (projet éducatif)
- .....

L'équipe de direction et la personne-ressource analysent, par la suite, l'ensemble des données recueillies que sont les énoncés des visions de la problématique et des finalités. Ces énoncés impliquent diverses personnes ou groupes de personnes. Ce sont les cibles des énoncés: l'étudiant, les professeurs, la direction et l'école. Par la suite, les phrases sont regroupées sous des thèmes et associées à la cible identifiée précédemment. Ce premier traitement des données vise à représenter, de la façon la plus complète possible, les différentes visions de la problématique présentes dans l'équipe de direction. Cette représentation constitue le cadre de référence des visions de la problématique par les membres de la direction (figure 1).

Après la démarche de formation - exploration, le portrait de la problématique de la réussite des élèves en devient un à quatre volets. Ces volets sont centrés sur l'élève, les professeurs, la direction et l'école. Pour chacun de ces volets, on retrouve les aspects de motivation, de développement de compétences et de performance. Par contre, les données de base et les points d'arrivée sont différents.

Les quatre volets de la problématique qui émergent des visions des membres de l'équipe de direction pourraient être décrits de la façon suivante:

Pour l'étudiant:

La réussite est une problématique d'insertion de l'école dans son projet personnel. L'étudiant arrive à l'école avec son vécu et ses expériences, qui sont différents d'un étudiant à l'autre. Il a des intentions de projet de vie qui lui sont propres. L'école prend peu de place dans son projet personnel, parce qu'elle ne lui fournit pas les éléments nécessaires à sa réalisation. Les différents personnels de l'école ne réussissent pas à faire en sorte que l'étudiant trouve un sens ou une motivation à être à l'école. L'école tend à considérer son travail sur les étudiants comme étant de mouler chaque jeune à un profil de sortie. L'étudiant qui sort de l'école a son diplôme d'études secondaires, il sait le métier ou la profession qu'il veut exercer, il sait comment y arriver, il utilise les outils de travail qui lui ont été transmis, il performe. Le produit de l'école est considéré comme homogène et uniforme, c'est la "bonne façon de faire". L'élève différent, qui ne ressemble pas à la masse, ne peut inclure cette vision de l'école dans son projet personnel; l'école ne répond pas à ses besoins. L'école lui demande de déterminer son projet personnel selon le profil de sortie prédéterminé et d'aplanir ses différences. L'étudiant ne considère pas que l'école peut faire partie de son projet, il ne réussit pas à l'école.

Pour les professeurs:

Selon la vision de l'équipe de direction, cette problématique tient au fait que tous les professeurs ne remettent pas suffisamment en question leur pratique d'enseignement, d'évaluation et d'encadrement. La non-réussite des élèves est associée à un manque au niveau de l'analyse des pratiques. Les élèves réussiraient mieux si les professeurs se

posaient des questions sur la manière de leur rendre les programmes accessibles et attrayants, sur le réinvestissement dans leur enseignement des données des évaluations et sur la façon de réagir lorsqu'un étudiant pose problème. C'est le sens que les professeurs devraient donner, selon l'équipe de direction, à leur pratique et c'est dans ce sens qu'ils devraient développer leurs compétences et performer.

Pour la direction:

La direction essaie de développer un modèle de supervision qui doit tenir compte, non seulement des attentes de la commission scolaire, des professeurs, des élèves et des parents mais aussi du sens qu'elle veut donner à l'action. Les activités que la direction propose doivent favoriser le développement des compétences des élèves et des professeurs et faire en sorte que chacun puisse intégrer l'école à son projet de vie personnelle et professionnelle.

Pour l'école:

La problématique se situe au niveau du projet éducatif de l'école. Le projet éducatif doit refléter la situation réelle de l'école et laisser place à des pistes d'actions vers la situation désirée. Celle-ci doit tenir compte des attentes des parents et de la commande de la direction générale de la commission scolaire d'augmenter le pourcentage de réussite des élèves. La difficulté réside dans le fait que la direction souhaite réaliser la commande de travail, tout en tenant compte des autres volets de la problématique de la réussite: l'étudiant, les professeurs et la direction. L'école doit être signifiante à tous ces niveaux.

La figure qui suit illustre les divers éléments du cadre de référence dégagé au cours de la première journée de travail.

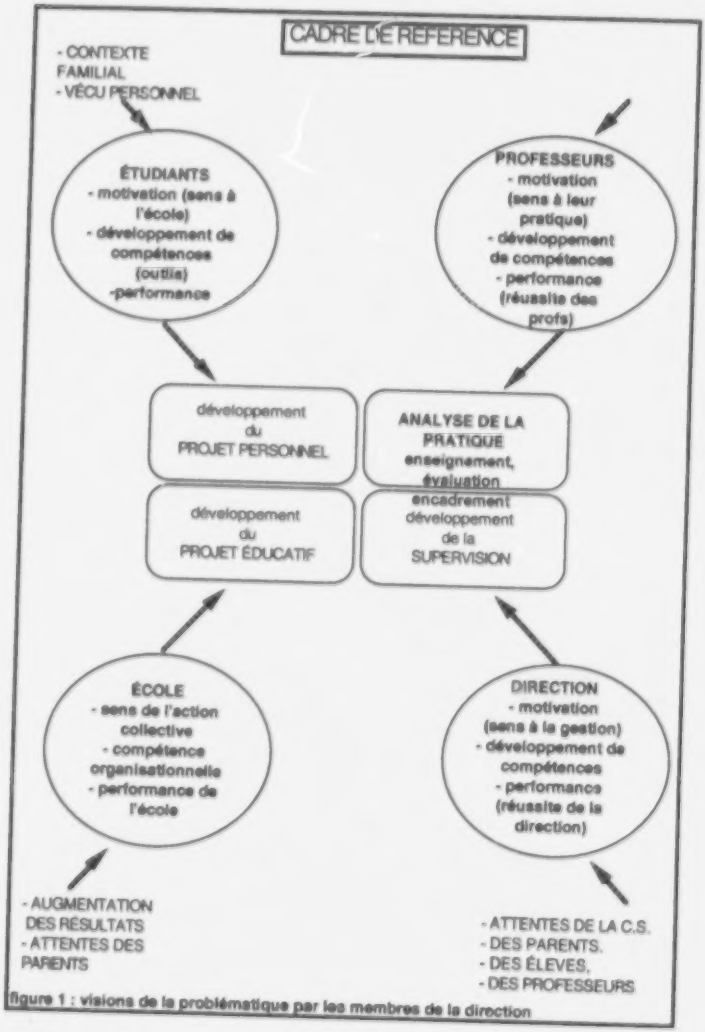


figure 1 : visions de la problématique par les membres de la direction

Ce cadre de référence regroupe l'ensemble des visions de l'équipe de direction même si, au point de départ, l'expression des visions aurait pu servir à l'élaboration de quatre cadres de référence différents.

Au terme de cette journée de formation-exploration, l'équipe de direction a dû se positionner sur les suites à donner dans l'action. Plusieurs décisions étaient possibles: soumettre l'idée de la période d'étude obligatoire, travailler à l'élaboration d'un ou de plusieurs projets compatibles aux visions représentées dans le cadre de référence. L'équipe de direction a plutôt choisi d'entreprendre une démarche d'exploration des visions des différents partenaires sur la réussite des élèves, non pas dans une démarche de validation du cadre de référence mais plutôt dans une démarche ouverte d'exploration des visions des différentes composantes de l'école.

L'équipe de direction a décidé que l'exploration se ferait en consultant des professeurs de l'école, des parents du comité d'école, des élèves et des professionnels non enseignants. L'équipe de direction mènerait cette consultation, sur une période de un (1) mois. Par la suite, les données recueillies seraient revues et traitées en équipe de direction.

Cette nouvelle étape d'exploration constitue la deuxième phase de la démarche sur la problématique de la réussite des élèves; elle est réalisée avec un groupe élargi de personnes extérieures à l'équipe de direction.

PHASE 2: Travail avec un groupe élargi

Cette deuxième phase vise à recueillir le plus grand nombre de visions différentes, de façon à obtenir le portrait le plus large possible de la problématique de la réussite des élèves. Plus ce portrait est large, plus il a de chances d'être juste et représentatif des personnes non consultées.

Au total, quarante-cinq personnes ont participé à l'élargissement de la problématique: parents, élèves, enseignants et enseignantes, professionnels. Chaque rencontre s'est déroulée de la même manière. Deux personnes de la direction rencontrent des sous-groupes homogènes de quatre à cinq personnes; seul le groupe des parents n'a pas été divisé. Les rencontres durent environ deux heures et se déroulent comme suit:

- L'animateur situe la rencontre pour les participants et participantes dans le contexte d'une démarche d'exploration sur la réussite des élèves, en vue de trouver des pistes d'actions souhaitables;
- L'animateur demande de formuler quatre ou cinq phrases sur ce qui fait problème au niveau de la réussite des élèves. Ces phrases sont écrites sur des grandes feuilles et affichées au mur;
- Chacun présente ses énoncés. Les personnes qui écoutent peuvent poser des questions de clarification sur ce qui est dit et sur ce qui amène la personne à dire que cela fait problème;
- La dernière étape de la rencontre consiste à énoncer, par écrit, en phrases courtes, le sens que l'on voudrait donner à l'action (finalités), en complétant la phrase: Il faudrait agir pour:.....
- Les finalités sont affichées et présentées par leur auteur.

Les personnes qui participent à l'élargissement de la problématique sont volontaires. Les enseignants et enseignantes ont été rencontrés pendant une journée de planification, les parents, lors d'une réunion spéciale du comité d'école et les élèves, sur temps de cours. Ces derniers ont été sélectionnés pour représenter l'ensemble des clientèles de l'école, des garçons et des filles de groupes réguliers, forts ou en difficulté d'adaptation et d'apprentissage.

L'ensemble des données colligées par l'équipe de direction est analysé par la personne-ressource et un membre de l'équipe de direction. L'analyse se fait au niveau des finalités exprimées par chacune des personnes consultées. Ces finalités sont regroupées en huit (8) ensembles d'activités. Ces regroupements sont faits en considé-

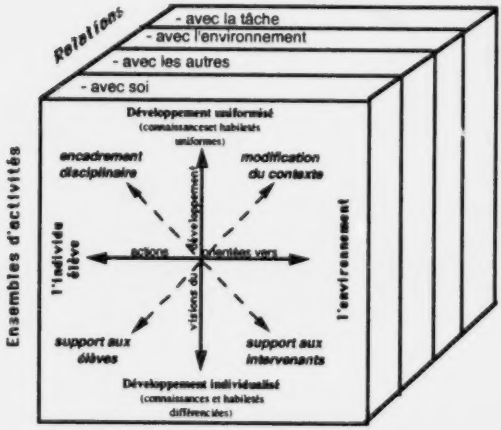
rant les similitudes entre les énoncés et le sujet traité. À cette étape, les visions des participants et des participantes sont "fondues" à travers les énoncés des finalités de l'action visant l'amélioration de la réussite des élèves. Ce qui veut dire que dans une certaine vision de la réussite des élèves, un individu ou un groupe d'individus croit que si l'on pose certains gestes, la réussite des élèves sera améliorée. Les ensembles d'activités peuvent être décrits de la façon suivante:

1.	Encadrement des élèves:	Ensemble d'activités par lequel les diffé-rents personnels de l'école développent un système d'encadrement personnalisé de l'élève dans une perspective d'aide et de réponse à ses besoins.
2.	Projet personnel de l'élève:	Ensemble d'activités par lequel les diffé-rents personnels de l'école supportent l'élève dans une perspective d'intégrer l'école à son projet personnel.
3.	Connaissance de soi:	Ensemble d'activités par lequel les diffé-rents personnels de l'école aident l'élève à mieux se connaître et à mieux utiliser son potentiel.
4.	Développement de compétences:	Ensemble d'activités par lequel les diffé-rents personnels de l'école outillent l'élève afin qu'il puisse mieux gérer son travail scolaire.
5.	Analyse des pratiques des intervenants:	Ensemble d'activités par lequel chaque personne intervenant auprès de l'élève analyse sa pratique dans une perspective de meilleure intervention pour l'élève et une plus grande satisfaction personnelle.
6.	Modifications du contexte socio-familial:	Ensemble d'activités par lequel les inter-venants du milieu social et scolaire viennent en aide aux parents des élèves dans une perspective d'une meilleure communication parent-enfant et d'un environnement plus propice à l'étude.
7.	Modification du contexte scolaire:	Ensemble d'activités par lequel l'école adapte son milieu de façon à répondre aux besoins individuels des élèves, et à faire en sorte que l'école ait un sens pour eux.
8A.	Relations avec soi:	Ensemble d'activités par lequel les inter-venants qui travaillent avec l'élève lui fournissent des occasions de se valoriser dans une perspective de développement d'une image positive de lui-même.
8B.	Relations avec les autres:	Ensemble d'activités par lequel les pro-fesseurs et les élèves s'écoutent et se respectent dans le but de développer une meilleure communication.
8C.	Relations avec l'environnement	Ensemble d'activités par lequel chaque personne qui vit à l'école développe un sentiment d'appartenance au milieu.
8D.	Relations avec la tâche	Ensemble d'activités par lequel les pro-fesseurs développent des liens affectifs avec les élèves dans une perspective de création d'un climat d'apprentissage accueillant et chaleureux.

Les sept premiers ensembles d'activités sont directement reliés à l'élève comme apprenant. Tandis que le huitième ensemble d'activités, centré sur les relations, définit le climat dans lequel l'élève devrait réussir. La représentation visuelle des huit (8) ensembles d'activités visant l'amélioration de la réussite des élèves se trouve à la figure II.

La phase 2, travail avec un groupe élargi, a permis à l'équipe de direction de recueillir les visions de plusieurs personnes sur la problématique et de constater les orientations que ces personnes souhaitent dans l'action. Encore une fois, l'équipe de direction se retrouve devant une décision à prendre face à la poursuite de la démarche. Les membres de l'équipe sont les seules personnes à avoir une représentation des visions du groupe élargi sur la problématique et sur les orientations dans l'action. L'équipe prend donc la décision de poursuivre la démarche en présentant à l'ensemble du personnel les données recueillies au cours des phases 1 et 2. Elle prend de ce fait, la décision de ne pas mettre elle-même de l'avant des projets qu'elle juge les plus pertinents.

figure II : Représentation des ensembles d'activités



R. Fortin et J. Letendre

PHASE 3: Travail avec l'ensemble du personnel de l'école

Au cours de cette phase, les membres de l'équipe de direction veulent présenter la démarche d'exploration, le classement des finalités et la représentation des ensembles d'activités. De plus, ils souhaitent que l'ensemble du personnel puisse échanger sur ce qui leur est présenté et finalement, se positionner dans l'action.

L'équipe convient d'organiser une journée de travail avec l'ensemble du personnel de l'école. Dans un premier temps, en assemblée générale, la personne-ressource expliquera les fondements de l'approche utilisée, en faisant ressortir que, face à une problématique comme la réussite des élèves, la diversité des visions est considérée comme une richesse. Les personnes présentes auront l'occasion de questionner la démarche et de compléter, au besoin, la représentation des ensembles d'activités (figure II). Dans un deuxième temps, en ateliers, les gens pourront échanger sur le contenu de la première partie et ils auront à remplir un questionnaire. Chacun des membres de l'équipe de direction et la personne-ressource animent les ateliers.

Le questionnaire à remplir comporte trois (3) questions:

- Est-ce que je me retrouve dans l'un ou l'autre des ensembles d'activités?
- Dans quel (s) ensemble d'activités je me sens ou me sentirais plus à l'aise?
- Quelles sont les activités dans lesquelles je serais prêt ou prête à investir?

À la première question soixante-neuf (69) des soixante-dix (70) personnes qui ont répondu disent se retrouver dans l'un ou l'autre des ensembles d'activités. À la deuxième question, vingt-cinq (25) personnes répondent "Support à l'élève". Cette appellation regroupe les ensembles d'activités "projet personnel de l'élève" "connaissance de soi" et "développement de compétences".

Certaines personnes ont fait plus d'un choix. Le nombre de réponses est donc supérieur à soixante-dix (70). Le tableau suivant présente le nombre de répondants pour chacun des ensembles d'activités.

No	Titre de l'ensemble d'activités	Nombre de répondants
1	Encadrement des élèves	12
2	Projet personnel de l'élève	42
3	Connaissance de soi	32
4	Développement de compétences	31
5	Analyse des pratiques des intervenants	3
6	Modifications du contexte socio-familial	2
7	Modifications du contexte scolaire	6
8	Ensemble d'activités de relations	11

Tableau 1: Nombre de répondants pour chacun des ensembles d'activités

Les réponses à la troisième question ont nécessité un traitement différent du dénombrement des répondants. D'une façon générale, les personnes qui ont répondu à cette question n'ont pas soumis d'activités précises. Elles formulent des énoncés qui précisent le sens de leur action. Par exemple: améliorer la communication, développer de bonnes relations professeur-étudiant, être attentif au vécu de l'étudiant. Le traitement des énoncés a été réalisé à partir des étapes suivantes:

- Distinguer les clientèles visées par les activités;
- Regrouper les activités en fonction des similitudes;
- Identifier les champs d'actions intégrant les diverses activités;
- Identifier les personnes intéressées par ces champs d'actions.

Du traitement des réponses à la troisième question émergent six (6) champs d'actions (figure III) centrés sur des personnes cibles différentes et impliquant diverses activités. Le tableau II identifie ces champs d'actions, indique la cible et décrit les activités pouvant s'y tenir.

Figure III : Champs d'actions

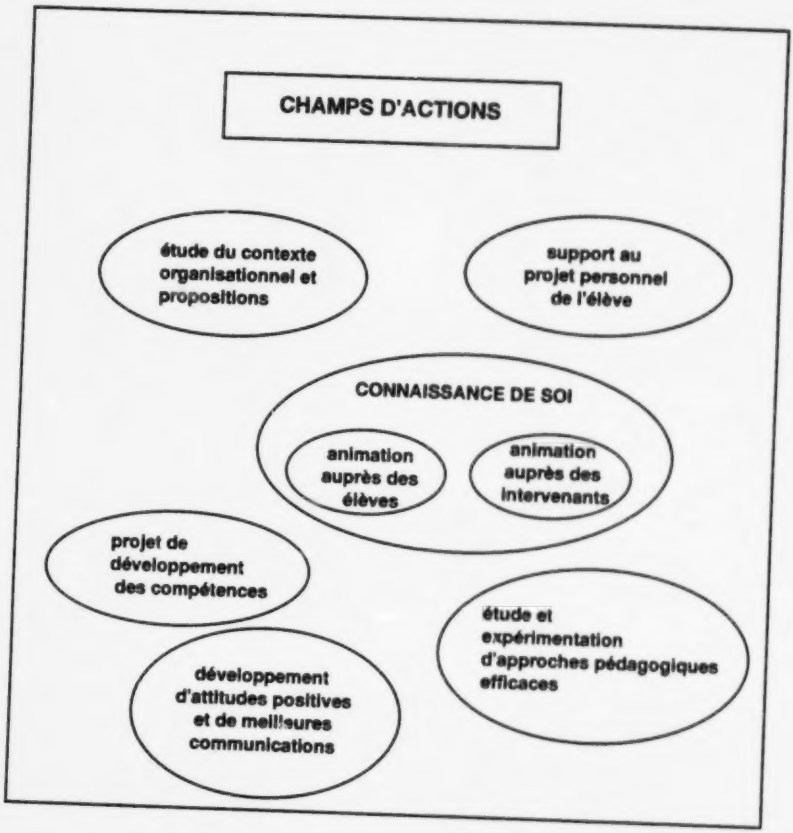


Tableau II: Champs d'actions, clientèle-cible et description des activités

Champ d'action	Cible	Description des activités
Projet personnel de l'élève	Élève	. Parrainage de jeunes par des professeurs . Sessions de motivation . Élaboration d'un comité de travail sur le sujet . Rencontres individuelles . Mise sur pied d'activités parascolaires
Connaissance de soi - Animation auprès de l'élève	Élève	. Formation de petits groupes d'échange . Tests d'aptitudes . Formation de groupes d'appartenance
Connaissance de soi - Animation auprès des intervenants	Professeur	. Rencontres de formation des professeurs sur des façons d'aider les élèves
	Parent	. Sessions de formation . Formation de comités d'aide aux parents
Étude du contexte organisationnel et propositions	Tout le personnel	. Organisation d'un local de tutorat . Révision du code de vie de l'école . Période d'étude pour les cas particuliers
Projet développement des compétences	Élève	. Organisation de périodes de récupération . Développement d'outils de travail (méthode de travail, agenda)
Développement d'attitudes positives et de meilleure communication	Tout le personnel	. Activités visant l'amélioration du climat et des contacts professeur - élève
Étude et expérimentation d'approches pédagogiques efficaces	Personnel enseignant	. Activités de supervision du personnel enseignant par les pairs ou la direction . Groupes d'échange sur la pédagogie

À ce stade-ci, compte tenu de la réaction positive de l'ensemble du personnel, l'équipe de direction devait aller chercher, auprès du conseil d'orientation, le mandat d'opérationnaliser les champs d'actions proposés.

La direction a donc présenté au conseil d'orientation de l'école le fruit de la démarche d'exploration de la problématique de la réussite des élèves. Le conseil d'orientation a réagi en disant qu'il n'était pas possible pour une école de mener autant d'actions différentes et de les réussir. Une analogie a alors été proposée: si l'on représentait la réussite des élèves comme la rénovation d'une maison, pourrait-on concevoir que tous ne travaillent pas à rénover la même pièce? Pourrait-on concevoir que l'on se partage le travail selon ses goûts et ses habiletés? En considérant cette possibilité, le conseil d'orientation a donnée son aval à la poursuite de la démarche.

L'équipe de direction aurait pu, une fois le mandat obtenu, définir les projets à être implantés, à partir des activités suggérées par l'ensemble du personnel, c'est-à-dire, formuler les objectifs, fixer des échéanciers, déterminer des moyens, allouer des ressources, etc. Elle s'est plutôt questionnée sur la structure à mettre en place pour soutenir l'action des différents personnels qui eux seront responsables de la planification et de la mise en oeuvre des projets.

PHASE 4: Mise en oeuvre d'actions concrètes

Cette phase consiste, pour la direction, à définir la structure à mettre en place pour soutenir l'action des différents individus ou groupes d'individus s'impliquant dans les projets. Pour ces acteurs, elle consiste à définir des projets concrets et à les mettre en oeuvre. La démarche, qui avait été jusqu'ici celle de l'équipe de direction de l'école, devient la démarche de l'équipe-école.

Le conseil d'école et la direction ont choisi de mettre en place un comité pédagogique, tel que défini par la convention collective des enseignants et enseignantes, formé de sept chefs de groupes, sous la responsabilité de la directrice-adjointe. Les chefs

de groupes auraient pour tâche, entre autres, de favoriser la mise sur pied des projets portant sur la réussite des élèves et d'en assurer le suivi. La directrice-adjointe, responsable de la pédagogie, a eu pour mandat de coordonner et de superviser le travail du comité pédagogique.

Au cours des journées de planification de fin d'année, le comité pédagogique nouvellement formé s'est penché sur les diverses façons d'initier l'action. Il a été décidé de présenter aux départements, au retour des vacances scolaires, les champs d'actions retenus afin de réactiver l'adhésion des professeurs et de susciter leur engagement dans des projets concrets.

Au début de l'année scolaire, les chefs de groupes, dans les différents départements, ont relancé le processus. Les départements ont mis sur pied des projets en décrivant leurs intentions et les moyens à mettre en place. Ces projets ont été réalisés, au cours de l'année scolaire qui a suivi. Le tableau suivant présente, sommairement, quelques-uns de ces projets.

Tableau IV: Tableau descriptif de projets développés par les départements

Titre du projet	Département	Intentions	Moyens
Local SIM	Sciences - math. - informatique	Permettre aux élèves en difficulté de mieux réussir leur cours	Mise en place d'un local ouvert tous les midis
Marrainage	Adaptation scolaire	Permettre aux élèves TC (troubles de comportement) intégrés au régulier de mieux s'intégrer	Rencontres régulié-res des élèves avec leur marraine, (prof. de classe fermée)
Tutorat	Anglais	Aider les élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage à réussir leur program-me d'anglais	Des élèves forts aident ces élèves, sous la supervision des professeurs d'anglais des classes régulières
Point limite: Zéro	Français	Améliorer les performances orthographi-ques des élèves	Concours d'ortho-graphe organisé le midi

Au total, une trentaine de projets ont vu le jour durant l'année scolaire 1991-1992, des projets à caractère pédagogique, d'autres reliés au climat ou à la communication, et d'autres reliés à l'analyse des pratiques. Les projets à caractère pédagogique se sont déroulés sous la supervision des chefs de groupes, à l'exception de certains projets individuels initiés par des professeurs qui souhaitaient un suivi avec la directrice-adjointe. Les autres projets touchant le climat et la communication, initiés par des professeurs, des élèves ou d'autres personnels, ont été réalisés sous la supervision du directeur-adjoint responsable du volet "Qualité de vie" du projet éducatif. Des professionnels de l'école ont mené un projet relié à l'analyse des pratiques avec des parents d'élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage.

Tout au long de l'année scolaire, les chefs de groupe ont partagé ensemble le vécu de leurs départements. La directrice-adjointe responsable du comité pédagogique a assuré le suivi et supporté les chefs de groupes dans la réalisation de leurs projets. Ces projets ont fait l'objet de présentations régulières au conseil d'orientation de l'école durant l'année scolaire.

Effets produits et bilan

Le personnel enseignant qui a participé à l'exploration des visions sur la réussite des élèves a mentionné que l'expérience était rafraîchissante. Elle leur permettait de refaire le point sur leur enseignement et remettait la réussite au coeur de leurs préoccupations.

Les parents ont vu, dans cette démarche d'exploration de la problématique de la réussite des élèves, l'occasion de signifier à l'école leur point de vue sur le sujet et de constater l'importance que l'école y accordait.

Au cours des trois (3) premières phases, le personnel enseignant considérait l'opération comme une idée de la direction. Par contre, quand est venu le temps

d'opérationnaliser concrètement les pistes d'actions, ils en parlaient comme le projet de leur département ou leur projet personnel.

Il est difficile de mesurer quantitativement l'impact du projet sur le décrochage scolaire ou sur l'augmentation du pourcentage de réussite des élèves, nous avons cependant constaté une amélioration des résultats aux examens de fin d'année, en 5e secondaire, en français et en sciences. Est-ce attribuable aux projets mis en route au cours de l'année? Nous ne pouvons l'assurer d'une façon certaine.

Chose certaine, la réussite des élèves a été et est encore le centre des préoccupations de l'école Leber. Il n'y a par contre, pas eu d'implantation de période d'étude obligatoire à l'école, mais quantité de projets fort intéressants qui ont monopolisé bien des efforts de la part de l'ensemble du personnel de l'école.

Des effets à long terme, cependant peuvent être notés en ce qui a trait à la culture organisationnelle de l'école. Ainsi, on assiste au passage d'une recherche de la solution unique à un problème, à la recherche d'actions multiples sur ce problème. De même on peut noter le passage d'une planification poussée à une gestion de l'émergence d'actions en cours de démarche. Enfin, la démarche vécue a permis aux divers acteurs de s'approprier davantage la problématique et d'être proactifs dans cette problématique.

Pour information complémentaire, le tableau qui suit rappelle la chronologie des événements vécus à l'école Leber.

Tableau V : Chronologie des événements

Phase	Dates	Événements
1	Année 1989-1990	. Dépôt et acceptation par le conseil d'orientation du projet éducatif de l'école Leber.
1	Avril 1990	. Discussion en équipe de direction du volet "réussite des élèves". . Proposition d'implanter une période d'étude obligatoire, pas de consensus dans l'équipe de direction. . **Décision de travailler à l'exploration de la problématique avec une personne-ressource de l'extérieur, avant de pousser plus loin.**
2	Mai 1990	. Accord donné par le conseil d'orientation de travailler le volet "réussite des élèves" du projet éducatif en favorisant une démarche d'exploration de la problématique.
2	30 octobre 1990	. Étape de formation-exploration avec la personne ressource et l'équipe de direction. . Expression des visions sur la "réussite des élèves" et des finalités d'actions. . Cadre de référence et **décision d'élargir la problématique en consultant les différents partenaires: parents, élèves, personnel enseignant, professionnels.**
2	31 oct. au 27 nov. 1990	. Exploration des visions des partenaires en sous-groupes, par l'équipe de direction.
2	27 nov. 1990	. Retour avec le consultant et traitement des données recueillies. . **Décision de présenter à l'ensemble du personnel les données des phases 1 et 2.**
3	Janvier 1991	. Présentation de la démarche et données recueillies à l'ensemble du personnel enseignant. . Ateliers de discussion et questionnaires à remplir par le personnel enseignant.
3	Février 1991	. Traitement des données recueillies suite au questionnaire. . **Décision d'aller chercher un mandat auprès du conseil d'orientation d'opérationnaliser les actions proposées.**
3	Avril 1991	. Présentation au conseil d'orientation des résultats de la démarche d'exploration, du traitement des questionnaires et des pistes possibles d'actions.
3	Avril 1991	. Acceptation par le conseil d'orientation des orientations sur le volet "réussite des élèves" du projet éducatif. . **Décision de former un comité pédagogique.**
4	Mai - Juin 1991	. Travail avec le personnel enseignant sur les projets d'actions pour l'année 1990-1991.
4	Août 1991	. Mise en oeuvre des projets par les départements ou les individus.
4	1991-1992	. Gestion et coordination des projets.

CONCLUSION

Les projets développés à l'école Leber ne constituent pas nécessairement des innovations au sens où on l'entend généralement; en effet, bon nombre se situent en continuité avec des actions antérieures, et plusieurs ressemblent à des actions entreprises ailleurs, dans d'autres écoles. Ce qui est nouveau, c'est qu'il s'agit vraiment de "projets" pour ceux qui les ont mis en oeuvre : ils sont issus de leurs représentations de la problématique portées par les acteurs, ils prennent un sens pour eux et sont mobilisateurs, ils sont élaborés et gérés par eux. Nous pouvons considérer que les personnels qui ont porté ces projets sont plus que des acteurs, ils sont les véritables **auteurs** de leurs projets.

La démarche suivie, quant à elle, si elle ne constitue pas nécessairement une innovation, peut être vue comme un changement de la culture de gestion de l'école, où la diversité est apparue, à un moment donné, être autre chose qu'un problème à résoudre.

RÉFÉRENCES

BOUCHARD, Marie et FORTIN, Régent. Vers un modèle de gestion intégrée. In : J. Moisset et J.P. Brunet (eds.). *Culture organisationnelle, changement et gestion de l'éducation*. LABRAPS, Ste-Foy. 1993.

CHECKLAND, Peter, B., *Systems Thinking, Systems Practice*, Chichester, Wiley, 1981.

CHECKLAND, Peter, B., et SCHOLES, Jim, *Soft Systems Methodology in Action*, Chichester, Wiley, 1990.

CLAUX, Roger, GÉLINAS, Arthur. *Pour un renouvellement de la systémique: systèmes souples, changement émergent et recherche-action* (Série de six vidéogrammes). Montréal, Éditions Agence d'ARC, 1982.

FORTIN, Régent, GÉLINAS, Arthur, *L'approche de formation-recherche comme stratégie de changement en administration scolaire : l'exemple d'une recherche sur la gestion du perfectionnement en milieu scolaire*. colloque du doctorat en éducation, Hull, mai 1993.

GÉLINAS, Arthur. Évaluation et multirationalité. Dans PAQUETTE, C. *Des pratiques évaluatives* . Victoriaville, Québec, Éditions NHP, 1984.

GÉLINAS, Arthur, PILON, Jean-Marc. *Méthodologie des systèmes souples et développement des organisations : approche à la gestion de la diversité*. Cinquième congrès de Psychologie du travail de langue française, Paris, 1988.

WATZLAWICK, P., WEAKLAND, J., FISCH, R. *Changements; paradoxes et psychothérapie*. Paris, Seuil, 1975.

WATZLAWICK, Paul. (éd.). *L'invention de la réalité: contributions au constructivisme*. Paris, Seuil, 1988.

CONCLUSION GÉNÉRALE

MISE EN PERSPECTIVE ET EN PROSPECTIVE DE LA GESTION DE LA DIVERSITÉ

par

Régent Fortin

Suite aux diverses contributions des auteures et auteurs à la production de ce collectif sur la gestion de la diversité, il apparaît difficile de tirer une conclusion unique et définitive. En effet, ce volume se caractérise par la diversité des contributions, tant dans les sources qui les ont inspirées que dans les problématiques qu'elles abordent et les cadres théoriques ou valoriels auxquels elles réfèrent.

L'analyse des diverses contributions à cet ouvrage collectif nous a permis de dégager certaines tendances. Il est possible que ces tendances ne tiennent pas suffisamment compte de la profondeur de la réflexion et des nuances des propos de chacune et de chacun des auteurs; nous nous en excusons auprès de ces personnes. Par ailleurs, la lecture et la compréhension des textes ne sont pas neutres, et le résultat de leur analyse et de leur interprétation est fonction du cadre de référence de leur auteur. Aussi, faut-il voir ce qui suit comme une contribution additionnelle d'un des auteurs du collectif, et non comme une étude objective faisant appel à une expertise particulière et supérieure de la question.

Le présent chapitre ne vise pas à intégrer les contributions en un cadre de référence unique, mais plutôt à faire ressortir la diversité de leurs éléments. Dans un premier temps, nous tenterons de dégager les problématiques principales abordées, les perspectives dans lesquelles elles sont abordées, et les stratégies d'action qu'elles impliquent ou qu'elles proposent.

Dans un deuxième temps, nous tenterons de jeter un regard sur l'évolution possible et anticipée de la situation actuelle de la diversité, et dans un troisième temps nous explorerons les avenues qui s'ouvrent à nous dans le futur et nous proposerons une approche qui nous semble prometteuse.

R. Fortin

Problématiques, perspectives et stratégies.

Nous avons retenu quatre grandes problématiques qui nous semblent regrouper les problèmes plus spécifiques abordés dans le présent collectif :

1- la diversité des caractéristiques individuelles de la clientèle;
2- la diversité des caractéristiques des groupes chez la clientèle;
3- la diversité des acteurs du système, de leurs représentations, de leurs intentions et de leurs modes d'action;
4- la diversité des conceptions de l'éducation, de l'école, des modes organisationnels, des pratiques éducatives et des pratiques de gestion.

La diversité des caractéristiques individuelles de la clientèle réfère aux aptitudes, aux goûts, aux intérêts, aux styles et aux rythmes d'apprentissage, et aux projets diversifiés des élèves et étudiants de tous les ordres d'enseignement, du préscolaire à l'université . Elle réfère également au vécu familial et scolaire de chacun. L'élève constitue un être unique, différencié. Se pose alors la nécessité et la difficulté d'adaptation de l'école à cette diversité, tant dans les modes d'organisation scolaire que dans les pratiques pédagogiques (Busugutsala, Toussaint et Brunet, Corriveau et Deblois, Fortin et Letendre).

Mais la diversité des clientèles n'est pas qu'un intrant dans le système, elle en est aussi le produit. L'école aussi crée la différence. Les expériences de réussite ou d'échecs et la façon dont on les traite, l'évaluation des apprentissages et l'exploitation qu'on en fait, les valeurs qu'on privilégie et les pratiques qui en découlent, la façon de s'adapter aux caractéristiques individuelles, sont autant de facteurs qui peuvent affecter la différenciation des clientèles en cours et en fin de scolarisation. Là aussi l'école est interpellée et remise en question dans ses pratiques éducatives et ses modes d'organisation scolaire.

La diversité des caractéristiques individuelles conduit à s'interroger sur les caractéristiques des groupes d'appartenance des diverses clientèles, en fonction de leurs milieux d'origine : différences socio-économiques, différences de genre, différences ethniques et culturelles. L'adaptation de l'école à ces caractéristiques est également au coeur de cette problématique (Baudoux et Noircent, Moisset, Toussaint et Brunet).

Mais la diversité des caractéristiques des groupes d'appartenance n'est pas propre aux groupes existant extérieurement et antérieurement à l'école. L'école crée aussi des groupes différents. Les problématiques de l'intégration des élèves en difficulté, du décrochage scolaire et de la violence intergroupes tendent à démontrer que l'école dans ses modes d'organisation et ses pratiques éducatives contribue à la différenciation des groupes de clientèle.

La diversité des acteurs, de leurs représentations, de leurs intérêts et de leurs modes d'action est reliée, comme pour la clientèle, à leurs caractéristiques individuelles, mais aussi aux caractéristiques des groupes d'appartenance d'origine de ces acteurs. Cependant, la multiplication des lieux de participation, comme la multiplication des structures, des fonctions et des rôles dans l'organisation, et l'exercice de ces rôles au cours des années ont créé ou favorisé l'émergence de groupes d'acteurs ayant leurs propres caractéristiques et leur propre culture, tels les commissaires d'écoles, les directrices générales et les directeurs généraux des commissions scolaires, les directrices et les directeurs d'écoles, les enseignantes et les enseignants, les syndicats, les parents, les contribuables, etc. (Brassard, Plante, Koffi et Laurin, Fortin et Letendre).

Au coeur de cette problématique se situent les questions relatives à l'influence, au pouvoir et à la légitimité des individus et des groupes dans des organisations de plus en plus complexes et mouvantes où les interactions multiples, souvent conflictuelles, transforment elles-mêmes les organisations où elles se produisent (Brassard, Comeau, Brunet et Goupil, Plante).

R. Fortin

La diversité des conceptions de l'éducation et de l'école s'est longtemps traduite dans des débats d'experts des sciences de l'éducation ou dans le discours politique accompagnant les grandes réformes du système d'éducation. Mais elles se sont traduites également, au fil des ans, dans les pratiques éducatives, les pratiques de gestion et les modèles d'organisation concrets. Si, au cours des années 70, dans la lignée des travaux du Conseil supérieur de l'éducation, il fut question de conception mécaniste et de conception organiste de l'éducation, le discours actuel fait état de conceptions beaucoup plus diversifiées de l'apprentissage, de l'intervention éducative et du rôle de l'école. Les pratiques éducatives et les pratiques de gestion, s'inspirant de ces courants de pensée, ou émergeant des représentations portées par les acteurs eux-mêmes, se sont tout autant diversifiées. Et plusieurs soulignent la nécessité et l'urgence de repenser nos modes d'action à la lumière de nouveaux modèles ou de nouveaux paradigmes (Brassard, Toussaint et Brunet, Langlois, Koffi et Laurin, Fortin et Letendre).

Mais le discours sur l'éducation n'est plus exclusif au monde des experts, au monde politique et aux acteurs directs du système; il se traduit également dans l'expression d'attentes diversifiées des usagers, parents et élèves, des contribuables et des citoyens. C'est à un véritable débat social que l'école est conviée, et ce débat mettra davantage en lumière la diversité des représentations de l'éducation et de l'école.

Nous avons dégagé quatre perspectives avec lesquelles les auteurs du présent collectif abordent les problématiques formulées précédemment : une perspective psychopédagogique, une perspective sociale, une perspective politique et une perspective éthique.

La perspective psychopédagogique aborde les diverses problématiques sous l'angle des rapports individu-école(Busugutsala, Corriveau et Deblois, Baudoux et Noircent, Toussaint et Brunet, Fortin et Letendre). Elle s'intéresse tout autant à l'insertion de l'élève dans le cadre organisationnel et pédagogique de l'école, qu'à la manière dont ce cadre tient compte, traite et modifie ces caractéristiques. Les recherches et réflexions menées selon cette recherche visent la connaissance et la compréhension du

cheminement scolaire de l'élève, de sa réussite ou de ses échecs, de ses difficultés, des facteurs intervenant dans ce cheminement, et de l'adaptation des pratiques pédagogiques et de l'organisation scolaire aux besoins de chacun et de chacune. Cette perspective est particulièrement reliée à la problématique de la diversité des caractéristiques individuelles, mais elle est aussi présente dans la manière d'aborder la diversité des caractéristiques des groupes d'appartenance. En effet, dans cette perspective, la diversité des caractéristiques de groupe sont des éléments de caractérisation des individus, ou plus simplement, l'appartenance à un groupe donné est vue et traitée comme une différence individuelle devant marquer les rapports individus-école.

Dans une telle perspective, la stratégie de changement souhaitable consiste en une transformation des pratiques pédagogiques et du cadre organisationnel vers une plus grande souplesse et une plus grande différenciation des interventions.

La perspective sociale aborde les diverses problématiques sous l'angle des rapports école-société (Moisset, Toussaint et Brunet, Baudoux et Noircent). Elle s'intéresse à la sensibilité de l'école aux changements sociaux et aux dynamiques sociales qu'ils reproduisent ou transforment. Ainsi, une problématique de succès scolaire en relation avec l'appartenance à un groupe donné, dans cette perspective, s'intéresse davantage à la manière dont ce groupe interagit avec les autres groupes sociaux et aux transformations produites par ces interactions, et s'intéresse également à la reproduction ou à la transformation dans l'école ou par l'école de cette dynamique sociale.

La société n'est pas vue uniquement comme productrice d'individus ou de groupes différenciés, mais comme le lieu où se définissent des rapports sociaux se transposant dans l'école, et l'école est vue comme un lieu de reproduction ou de transformation de la dynamique sociale.

Dans cette perspective, la stratégie de changement souhaitable consiste en une plus grande socialisation de l'école, à la fois comme corps social autonome organisé et comme structure participant au changement de la société.

R. Fortin

La perspective politique aborde les diverses problématiques sous l'angle des rapports au pouvoir des individus et des groupes (Brassard, Plante; Comeau, Brunet et Goupil; Koffi et Laurin, Toussaint et Brunet). Elle s'intéresse à la sensibilité des structures décisionnelles à la diversité des intérêts manifestés par les divers acteurs individuels ou collectifs, aux enjeux qui les mobilisent, aux stratégies qu'ils utilisent et à l'influence véritable qu'ils exercent. La conception que l'on a de l'organisation oriente la manière d'aborder la question du rapport au pouvoir. Ainsi, voir l'organisation comme une structure stable où les zones de pouvoir de chacun sont définies dans des règles fixes antérieurement et extérieurement à la vie de cette organisation, amène à découvrir le pouvoir accordé par les lois et les règlements aux divers partenaires. L'exercice du pouvoir consiste alors à respecter les règles établies. Cette vision mécaniste de l'organisation conduit à reconnaître la dépendance totale des acteurs envers le seul pouvoir véritable, soit celui du législateur qui crée l'organisation scolaire. Les conceptions de l'organisation auxquelles réfèrent les auteurs du présent collectif sont d'un autre ordre. L'organisation n'est pas vue comme un donné initial fixe, mais comme une construction sociale qui se transforme par le jeu des interactions des acteurs y participant. L'analyse du rapport au pouvoir s'inspirant d'une telle conception de l'organisation s'intéresse autant au processus d'élaboration des règles décisionnelles qu'à l'exercice du pouvoir dans les règles ainsi élaborées. Le partage du pouvoir constitue lui-même un enjeu majeur qui mobilise les acteurs à redéfinir constamment les processus décisionnels et la place qu'ils y occupent. Les conflits résultant de ces interactions sont vus et analysés comme des processus de redéfinition des règles du jeu bien plus que comme des différends sur les décisions prises à l'intérieur de ces règles.

Dans cette perspective politique, la stratégie de changement souhaitable consiste à transformer les organisations scolaires de manière à permettre davantage l'expression de la diversité des définitions de situation portées par les divers acteurs, et de manière à permettre à ces acteurs de convenir entre eux de nouvelles règles de jeu.

La perspective éthique aborde les diverses problématiques sous l'angle des valeurs (Langlois, Moisset). Elle s'intéresse à la fois aux cadres de référence valoriels

utilisés pour porter un jugement critique sur les situations et les pratiques actuelles, aux règles assurant le respect des valeurs humaines qui transcendent les cultures particulières, et aux principes qui guideront l'action future. La perspective éthique se préoccupe de l'encadrement des pratiques acceptables dans une société donnée.

Dans cette perspective, la stratégie de changement souhaitable consiste à dégager un consensus social sur des valeurs qui transcendent les représentations, intérêts, intentions et pratiques des individus et des divers groupes sociaux, valeurs qui serviront d'outils d'analyse des actions actuelles et de guide pour les actions futures.

Évolution de la problématique de la diversité

La question première qui se pose consiste à dégager le sens de l'évolution des problématiques soulevées précédemment en ce qui a trait à la diversité. Deux courants semblent se dessiner : d'une part, on reconnaît que le mouvement de différenciation qui a cours dans la société québécoise est bien ancré dans la réalité, et qu'il se maintiendra ou s'accentuera; d'autre part, on souhaite que les différences engendrées par l'école soient amenuisées, et que l'école, en s'adaptant aux caractéristiques individuelles et collectives, donne a chacune et à chacun une formation équivalente et de qualité.

Par ailleurs, il convient de juger de l'ampleur et du rythme de cette évolution. Il semble bien que l'on soit en présence d'un phénomène qui couvre l'ensemble du Québec, qui touche l'ensemble des écoles, qui s'adresse à tous les niveaux de gestion du système, qui se vit dans tous les ordres d'enseignement, et qui se différencie selon les lieux et les contextes où il se manifeste. Quant au rythme de l'évolution de la problématique de la diversité, on semble considérer qu'il ira en s'accélérant.

Enfin, il faut souligner l'état de choc dans lequel, selon certains, le système d'éducation se retrouve devant la croissance fulgurante de la diversité dans la société québécoise (Toussaint et Brunet). L'école et le système d'éducation en général font face à un problème qui n'avait pas été prévu et pour lequel ils ne disposent pas des mécanismes

de régulation adéquats, et les pratiques de gestion devront connaître une transformation majeure, rapide et continue.

Les avenues ouvertes

La nécessité et l'urgence d'agir semblent se dégager non seulement chez les auteurs du collectif, mais sont ressenties fortement dans le système d'éducation et dans la société.

Mais jusqu'à maintenant, il semble qu'une attitude réactive de la part des responsables de tous les niveaux de gestion caractérise le rapport entre le système et le phénomène de la diversité. Et la situation inconfortable des directions d'école, par exemple, indique l'absence de leadership politique sur la manière de traiter ces questions. Une attitude proactive serait sans doute plus appropriée à la nécessité et à l'urgence d'agir, mais quel serait la stratégie d'action à privilégier?

Il ne paraît pas approprié de traiter cette question dans le cadre des structures et des processus de gestion actuels sans en modifier considérablement l'approche générale. En effet, l'approche bureaucratique dans une organisation centralisée aurait tendance à rechercher une solution simple et unique à ce problème, et à encadrer l'action dans une réglementation rigide et tatillonne. L'approche technocratique aurait tendance à confier à des experts l'élaboration d'un modèle idéal à implanter dans tous les milieux. Or, ces deux approches ont justement caractérisé les modes de gestion du système jusqu'à maintenant, et leur incapacité et leur inefficacité à aborder des problèmes complexes de la nature et de l'ampleur de celui de la gestion de la diversité ne sont pas à démontrer. Au contraire, on attribue généralement à ces approches une large contribution à l'apparition et la construction de la situation problématique dont il est ici question.

Il semble donc qu'une approche adéquate de la question soit une approche démocratique, décentralisée, visant l'émergence de modèles diversifiés de gestion de la diversité. Le caractère démocratique implique la reconnaissance de l'expertise des

acteurs en situation à redéfinir les règles de jeu à travers lesquelles ils pourrons gérer la problématique de la diversité propre à leur contexte; en fait il s'agit d'en faire non seulement les acteurs mais aussi les auteurs des nouvelles règles du jeu. La décentralisation implique que chaque milieu dispose d'une marge de manoeuvre effective; l'école et la communauté locale dans laquelle elle évolue seraient les lieux d'ancrage de cette démarche. L'émergence de modèles diversifiés implique le rejet de l'implantation ou de l'adaptation locale de tout modèle défini par une unité centrale quelconque.

Une telle démarche implique un encadrement de deux ordres. D'une part, il s'agit d'élaborer un cadre valoriel consensuel pour l'ensemble de la collectivité québécoise (Moisset, Langlois) qui pourrait prendre la forme d'une charte des droits de la personne en éducation, et qui servirait à la fois d'outil de lecture et d'analyse des pratiques actuelles, d'outil de régulation des rapports interpersonnels, des rapports individus-institution, et des rapports intergroupes, et enfin de guide pour aborder les situations nouvelles qui surgiront dans le futur (Langlois). Comme outil de lecture des pratiques actuelles, une telle charte doit permettre de juger de l'acceptable et de l'inacceptable de ces pratiques, et de convenir des transformations à y apporter. Comme outil de régulation des rapports, cette charte doit affirmer le droit de recours, prévoir des mécanismes accessibles et efficaces de traitement des demandes, et prévoir les ressources et les processus de médiation entre les parties; il s'agit surtout de considérer la régulation des rapports entre personnes, groupes et institution comme un processus éducatif plutôt que comme un processus administratif ou judiciaire.

Le deuxième ordre d'encadrement est le soutien des unités centrales aux unités locales, soit par la recherche, soit par un support direct axé sur les processus de communication, de problémation et de délibération à développer dans les milieux.

De manière plus générale, une telle entreprise ne doit pas être vue comme une solution à tous les problèmes. Les théories de la gestion n'ont plus la prétention de solutionner tous les problèmes qui apparaissent mais se penchent plutôt sur la manière de les concevoir et de les gérer, en prenant pour acquis que les problématiques se transfor-

ment continuellement, qu'elles demeurent toujours aussi complexes, et nous placent régulièrement devant des situations non prévues ou même imprévisibles. Au pire, les pratiques de gestion accentuent l'acuité et l'urgence des situations problématiques, au mieux, elles nous permettent de mieux faire face au présent et de mieux anticiper le futur, mais dans tous les cas, elles sont une composante importante de ces problématiques.

Si cet ouvrage collectif permet d'éclairer les lecteurs sur une question de première importance comme la gestion de la diversité, tant en ce qui a trait à l'état de la question tracé à partir de la littérature ou de recherches menées par les auteurs, qu'en ce qui a trait aux avenues qui s'ouvrent pour le futur, nous en seront très heureux. Pour les auteures et auteurs, cet ouvrage a été une occasion de livrer au public leur vision de la gestion de la diversité, après avoir eu l'opportunité d'échanger entre elles et eux lors du colloque tenu sur cette question au congrès de l'ACFAS de 1994, à l'Université du Québec à Montréal.

LES CAHIERS DU LABRAPS

Série Études et recherche

Cocher

Vol.1, No 1, 1964
Les actes du colloque sur le projet de loi 60. Projet de loi on éducation, 1963 (118 p.) 2,00$ ☐

Vol.1, No 2, 1964
Temps, temps d'apprendre et itinéraires scolaires (Mellouki) 10,00$ ☐

Vol.1, No 3, 1964
Le paradigme des effets pervers et l'inégalité des chances en éducation (Assogba) 10,00$ ☐

Vol.2, No 1, 1965
La formation professionnelle "longue" au secondaire: attentes du milieu scolaire et du milieu du travail (Cournoyer, Droiet & Trottier) (415 p.) 9,00$ ☐

La formation professionnelle devrait-elle être dispensée en milieu scolaire? À quel niveau? À quel type de clientèle devrait-elle être offerte? Quels liens devraient exister entre la formation professionnelle en termes de savoir technique, de prévention et de socialisation? Telles sont les principales questions abordées dans le cadre de ce rapport de recherche.

Vol.3, 1967 (épuisé)
Étude de projets éducatifs québécois
Tome 1: Problématiques et analyse générale (Laliberté & Robert) (296 p.) ☐
Tome 2: Étude de cas (Bergeron, Laliberté & Robert) (521 p.)

Vol.4, 1967
Les divers cheminements de la formation de la relève agricole francophone du Québec (Filteau, Laliberté & Carel) (410 p.) 10,00$ ☐

Cette recherche traite de la formation des agriculteurs et agricultrices nouvellement établis sur une ferme québécoise en 1980-81 et 1984-85.

Vol.5, 1968
Le processus de classement des élèves dans une école secondaire polyvalente (Hart) (210 p.) 9,00$ ☐

L'objectif de cette monographie est de présenter une analyse qualitative du classement des élèves dans la stratification scolaire d'une école secondaire polyvalente sous l'angle du processus de décision dans lequel sont engagés les agents scolaires de même que les élèves et leurs parents.

Vol.6, 1969
La performance scolaire des étudiants du cégep I selon qu'ils ont fait leurs études secondaires au privé ou au public (Laforce, Deblois) (130 p.) 9,00$ ☐

Cette recherche compare la performance des cégépiens qui avaient obtenu aux examens du ministère de l'Éducation (Sec. 5) des résultats de 80% et plus. Or il s'avère que les étudiants issus des écoles publiques sont plus nombreux que ceux du privé à maintenir une performance de 80% et plus aux examens de Cégep 1.

Vol.7, 1969
Impact des études à l'étranger sur le développement des ressources humaines au Togo (Diambomba) (218 p.) 10,00$ ☐

Cette recherche examine la relation entre les études à l'étranger et les cheminements occupationnels des étudiants. Le but est de déterminer le degré de correspondance entre la formation reçue et les occupations exercées.

Vol.8, 1991 (en préparation)
Les causes de la non-fréquentation et de l'abandon scolaires dans l'enseignement primaire au Togo (Diambomba) (207 p.) 12,00$ ☐

Vol.9, 1991
Le travail à temps partiel des élèves de 4e et 5e secondaire pendant leurs études. Recension des écrits (Lapointe) (86 p.) 10,00$ ☐

Vol.10, 1993
L'insertion professionnelle des jeunes : une étude des processus socio-psychologiques dans le secteur des services (Bengle) (235 p.) 10,00$ ☐

L'objet de la présente thèse consiste en la recherche des processus socio-psychologiques contribuant à expliquer les comportements de jeunes qui s'insèrent pour la première fois dans le monde du travail.

Vol.11, 1993
Stages, alternance école-travail et insertion professionnelle de jeunes employées de bureau (Lemieux) (326 p.) 10,00$ ☐

L'objectif de cette thèse consiste à étudier le problème de l'insertion professionnelle de jeunes filles formées dans le domaine du commerce et secrétariat, dans sa relation avec le mode de formation reçue.

Vol. 12, 1993
Le style du pouvoir (Langevin) (112 p.) 12,00 $ ☐

Le but de cette recherche est la systématisation de l'étude du phénomène de la modalisation et la vérification de son pouvoir discriminant. Il s'agit d'abord de cerner la notion de modalisation et d'établir une typologie des modalités et des marqueurs de modalisation qui permette de raffiner le mode d'saagnation de la nature modale des segments d'énoncé.

Vol. 13, 1994
Femmes et éducation : politiques nationales et variations internationales (Sutherland et Baudoux) (471 p.) 25,00 $ ☐

Cette étude analyse, en première partie, les politiques régissant l'éducation des femmes aux États-Unis, au Burkina Faso, au Canada, en France, en Hongrie, en Italie, au Japon, au Sri Lanka, en Espagne, en Uruguay, au Zimbabwe et au Royaume Uni. Le deuxième partie constitue un essai comparatif de l'analyse présentée en première partie.

Vol. 14, 1994
La morphologie du corps enseignant québécois : 1945-1990 (Lessard et Tardif) (145 p.) 15,00 $ ☐

Ce travail présente un ensemble de données statistiques utiles pour brosser le portrait du corps enseignant québécois, tel qu'il s'est formé et transformé au cours de la période de 1945-1990. Il a été réalisé en partie grâce à une subvention du CRSH.

Vol. 15, 1994
Les stéréotypes véhiculés par le programme d'éducation à la sexualité du ministère de l'Éducation: niveaux primaire et secondaire (Bouchard et Henke) (94 p.) 10,00 $ ☐

Les documents du programme d'éducation à la sexualité du ministère de l'Éducation du Québec véhiculent des stéréotypes de sexe, d'âge et d'orientation sexuelle. Les textes sont structurés par un double discours qui reflète l'état des contradictions sociales et des oppositions qui ont présidé à la naissance de ce programme.

Vol. 16, 1994
La recherche qualitative: études comparatives (sous la direction de Pierrette Bouchard) (125 p.) 12,00 $ ☐

Études comparatives des approches phénoménologique, ethnométhodologiques, ethnographique, interactionniste symbolique, dialectique et féministe dans le courant de la recherche qualitative.

Vol. 17, 1995
Recherche, débats et discours sur la formation des enseignants au Québec : un bilan odiectif des travaux universitaires publiés depuis 1980 (Mellouki, Tardif) (100 p.) 15,00 $ ☐

Cet ouvrage dresse un bilan des recherches, des discours et des débats des formateurs et des chercheurs universitaires sur le personnel enseignant et sa formation.

Série Études et documents

Vol.1, 1987 (3e édition)
La "nouvelle" sociologie de l'éducation (Trottier) (80 p.) 9,00$

Vol.2, 1987
Les politiques éducatives récentes au Québec (Ambroise & de Billy) (127 p.) 7,00$
Cette bibliographie sélective annotée présente les politiques les plus significatives issues de la vaste consultation menée à la suite de la publication du Livre vert sur l'enseignement primaire et secondaire au Québec (1977).

Vol.3, 1987 (3e édition 1988) (épuisé)
Origine et développement des structures d'éducation au Canada (Deblois)

Vol.4, 1988 (épuisé)
L'administration scolaire et le défi paradigmatique (Deblois) (268 p.) 10,00$

Vol.5, 1989
L'évaluation du personnel de l'enseignement: fondements et méthodes (Salamé) (200 p.) 10,00$
Cette étude examine les fondements historiques, théoriques et méthodologiques de l'évaluation en éducation. La question de l'évaluation du personnel de l'enseignement est abordée sous l'angle des contextes conceptuels, politiques et juridiques. Enfin, cet ouvrage traite, de façon critique, de l'impact des modèles éducatifs sur les systèmes d'évaluation et des approches méthodologiques courantes en éducation.

Vol.6, 1990
Les grandes orientations de la recherche en sociologie de l'éducation au Québec (Dandurand & Ouellet) (154 p.) 10,00$
Cette étude traite des principaux thèmes de recherche en sociologie de l'éducation au Québec : l'accessibilité en éducation, les relations éducation et emploi, les politiques scolaires et les liens entre organisation, socialisation et apprentissage.

Vol.7, 1990
Les «nouvelles» clientèles universitaires québécoises (Cloutier) (83 p.) 10,00$
Ce cahier porte sur l'évolution, depuis 15 ans, des clientèles universitaires québécoises et de leurs modes de fréquentation des programmes d'études. L'auteure se demande si les «nouvelles» clientèles universitaires ne sont pas en train de faire disparaître l'étudiant «traditionnel».

Vol.8, 1991
Les écoles françaises hors Québec (Deblois & Prujiner) (125 p.) 10,00$
Cet ouvrage rapporte les propos tenus lors d'un colloque à l'Université Laval sur le thème «Les écoles françaises hors Québec». On retrace l'histoire des écoles françaises hors Québec dans le cadre constitutionnel canadien et on y rapporte brièvement les événements récents qui vont marquer son évolution au cours des prochaines années.

Vol.9, 1991
Le programme de sciences humaines au collégial : perspectives critiques (Gagnon & Beauchesne) (124 p.) 10,00$

Vol.10, 1991
Les cheminements scolaires et l'insertion professionnelle des étudiantes et étudiants de l'Université. Éléments d'un bilan des recherches au Québec. (Collectif) (265 p.) 15,00$

Vol. 11, 1992
Évolution des programmes d'histoire de 1861 à nos jours (Roy, Gauthier, Tardif) (191 p.) 15,00$
Cet ouvrage analyse l'évolution des programmes d'histoire dans les écoles élémentaires et secondaires publiques catholiques francophones de 1861 à nos jours. Il tente de retracer les transformations des programmes tant du point de vue des fondements idéologiques que des stratégies d'enseignement, des activités d'apprentissage et des contenus proposés.

Vol. 12, 1992
Évolution des programmes de mathématiques de 1861 à nos jours (Bélanger, Gauthier, Tardif) (239 p.) 15,00$
Cet ouvrage analyse l'évolution des programmes de mathématiques dans les écoles élémentaires et secondaires publiques catholiques francophones de 1861 à nos jours. Il tente de retracer les transformations des programmes tant du point de vue des fondements idéologiques que des stratégies d'enseignement, des activités d'apprentissage et des contenus proposés.

Vol. 13, 1993
Évolution des programmes d'enseignement de 1861 à nos jours(Gauthier, Belzile, Tardif) (364 p.) 15,00$
Cet ouvrage analyse l'évolution générale des programmes dans les écoles élémentaires et secondaires publiques catholiques francophones de 1861 à nos jours. Il tente de retracer les grandes transformations des programmes tant du point de vue des fondements idéologiques que des stratégies d'enseignement, des activités d'apprentissage, du régime pédagogique, etc.

Vol. 14, 1993
Évolution des programmes d'éducation physique de 1861 à nos jours(Martineau, Gauthier, Tardif) (236 p.) 15,00$
Cet ouvrage analyse l'évolution des programmes d'éducation physique dans les écoles élémentaires et secondaires publiques catholiques francophones de 1861 à nos jours. Il tente de retracer les transformations des programmes tant du point de vue des fondements idéologiques que des stratégies d'enseignement, des activités d'apprentissage et des contenus proposés.

Vol. 15, 1994
Culture organisationnelle, changement et gestion de l'éducation au Québec (Moisset et Brunet) (480 p.) 25,00$
Le présent ouvrage fait état de développements récents dans le domaine des théories et modèles d'organisation et de gestion associés notamment à la culture organisationnelle et examine leur potentiel d'application au milieu de l'éducation.

Vol. 16, 1994
Évolution des programmes de français de 1861 à nos jours (Dembélé, Gauthier, Tardif) (248 p.) 15,00$
Cet ouvrage analyse l'évolution des programmes de français dans les écoles élémentaires et secondaires publiques catholiques francophones de 1861 à nos jours. Il tente de retracer les transformations des programmes tant du point de vue des fondements idéologiques que des stratégies d'enseignement, des activités d'apprentissage et des contenus proposés.

Série Études et documents (suite)

Vol. 17, 1984
Évolution des programmes d'enseignement religieux de 1861 à nos jours (Duval, Gauthier, Tardif) (252 p.) 15,00$
Cet ouvrage analyse l'évolution des programmes d'enseignement religieux dans les écoles élémentaires et secondaires publiques catholiques francophones de 1861 à nos jours. Il tente de retracer les transformations des programmes tant du point de vue des fondements idéologiques que des stratégies d'enseignement, des activités d'apprentissage et des contenus proposés.

Vol. 18 (à paraître)
L'accueil de nouveaux personnels : une étude de cas (Manon Pilot)

Vol. 19, 1985
École et gestion de la diversité (sous la direction de Pierre Toussaint et Régent Fortin) (396 p.) 25,00 $
Issu d'une démarche de réflexion de travaux individuels et collectifs, d'échanges de chercheurs et de praticiens du monde scolaire, le présent ouvrage aborde le thème de la gestion de la diversité à l'école.

Série Relance-Laval
Études sur la formation universitaire et l'insertion professionnelle des titulaires d'un grade de l'Université Laval.

Relance des diplômés de 1986
Tome I – étudiants du 1er cycle (752 p.) 28,00$
Tome II – étudiants des 2e et 3e cycles (520 p.) 20,00$

Relance des diplômés de 1985
Tome I – étudiants du 1er cycle (526 p.) 30,00$
Tome II – étudiants des 2e et 3e cycles (590 p.) 30,00$

DÉTACHER ET ENVOYER À
La librairie
des Presses de l'Université Laval
Case postale 2447, Québec
G1K 7P4

N.B. : AJOUTER 3.50 $ de frais d'expédition pour un cahier* et 7% TPS au prix indiqué.
*** 1,00 $ par cahier supplémentaire.**

☐ Paiement ci-joint (chèque ou mandat)_____ $

☐ VISA No_____

☐ MASTER CARD No_____

Date d'expiration de ma carte de crédit_____

Date de validation_____ Tél.:_____ _____

Signature_____

Nom (en majuscules)_____

_____

Adresse_____

_____

Code postal_____

DATE :_____

Résumé

Issu d'une démarche de réflexion de travaux individuels et collectifs, d'échanges de chercheurs et de praticiens du monde scolaire, le présent ouvrage aborde le thème de la gestion de la diversité à l'école. La contribution des auteurs permet de dégager certaines constances en termes de complexité, de modes de gestion, de stratégies de changement, de modélisation et d'éthique.

Il faut le souligner, les théories de la gestion n'ont plus la prétention de solutionner tous les problèmes qui apparaissent, mais elles se penchent plutôt sur la manière de les concevoir et de les gérer, en prenant pour acquis que les problématiques se transforment continuellement, qu'elles demeurent toujours aussi complexes et nous placent régulièrement devant des situations non prévues ou même imprévisibles.